

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura**



**LA INCORPORACIÓN DE LA COMPETENCIA  
METAFÓRICA (CM) A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2) A  
TRAVÉS DE UN TALLER DE ESCRITURA CREATIVA:  
ESTUDIO EXPERIMENTAL**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Rosana Acquaroni Muñoz**

Bajo la dirección de las doctoras  
Isabel Santos Gargallo y Carmen González Landa

**Madrid, 2008**

- **ISBN: 978-84-692-0990-5**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LA LITERATURA

**TESIS DOCTORAL**



LA INCORPORACIÓN DE LA COMPETENCIA METAFÓRICA (CM)  
A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2)  
A TRAVÉS DE UN TALLER DE ESCRITURA CREATIVA:  
ESTUDIO EXPERIMENTAL

**ROSANA ACQUARONI MUÑOZ**

MADRID, 2008



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LA LITERATURA

**TESIS DOCTORAL**

LA INCORPORACIÓN DE LA COMPETENCIA METAFÓRICA (CM)  
A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2)  
A TRAVÉS DE UN TALLER DE ESCRITURA CREATIVA:  
ESTUDIO EXPERIMENTAL

**ROSANA ACQUARONI MUÑOZ**

DIRECTORAS:

Dra. Isabel Santos Gargallo

Dra. Carmen González Landa

MADRID, 2008



## DEDICATORIA

A Daniel, el amor de mi vida, por haberme acompañado con su inmenso cariño y aliento en este largo camino.

A mi hijo Miguel, que me regala cada día su entusiasmo y su sensibilidad; que esta tesis le sirva para aprender que la voluntad y el tesón son los grandes aliados del deseo.

A Isabel Santos Gargallo, hermana en el afecto, la palabra y el empeño, que con su gran humanidad y generoso magisterio me hace siempre crecer.

A Manuela, mi querida madre, que alcanzó a ver sólo el comienzo de esta andadura y que, seguro, estaría orgullosa de mi esfuerzo.

A mi padre, Miguel, que siempre va conmigo; porque supo transmitirme el amor por la vida, la pintura y la poesía.



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a todo el profesorado que forma parte del programa de doctorado *Didáctica de las Lenguas y la Literatura* organizado por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Francés, Inglés) de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), por la formación académica recibida. También a mis compañeros.

Gracias a mis dos directoras, por su constante guía y apoyo.

A Jesús Sánchez Lobato, al que tanto debo; gracias por la confianza depositada durante todos estos años; por su enorme generosidad y magisterio; por la palabra dada.

Una mención especial para mi querida amiga Alicia San Mateo Valdehíta que ha estado al cuidado de la edición de esta tesis y que ha puesto toda su profesionalidad, rigor y empeño para que el resultado fuera lo más perfecto posible.

Agradezco también la inestimable colaboración de Pedro Cuesta Álvaro, Jefe de Proyecto del Departamento de Apoyo a la Investigación del Servicio Informático de Apoyo a la Docencia e Investigación de la UCM, que llevó a cabo el estudio estadístico; a María José Hernández Lloreda, profesora del Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la UCM, por el tiempo y la infinita paciencia que dedicó a resolver mis preguntas sobre estadística.

No puedo dejar de dar las gracias a los estudiantes estadounidenses de IES-Madrid que se prestaron a participar en el estudio experimental, por su colaboración desinteresada; a su personal académico y administrativo, que puso a mi disposición los medios para que la investigación se llevara a cabo; en especial, a los profesores del Departamento de Lengua y al entonces director de IES-Madrid, Javier Martínez de Velasco.

Vaya también mi agradecimiento a todos aquellos que me facilitaron la labor de localización de la bibliografía, en especial, a Isabel de Armas Ranero, bibliotecaria en la Biblioteca General de Filología de la UCM; un recuerdo entrañable para su compañera, María José López de Arriba Guerri, ya tristemente desaparecida. Agradezco, cómo no, a Jeannette Littlemore, Graham Low, Itzvan Kecskes, Frank Boers y Lynne Cameron su colaboración e interés en esta investigación.

Gracias a mis compañeros de los Cursos de Español como Lengua Extranjera de la UCM, que siempre me alentaron en momentos cruciales.

Mi más sincero agradecimiento a Ludmila Kuchorovska, que trabaja en casa y que hizo posible que pudiera dedicarme de lleno a este proyecto.

Gracias, en suma, a los amigos que me acompañaron siempre.





## PREFACIO

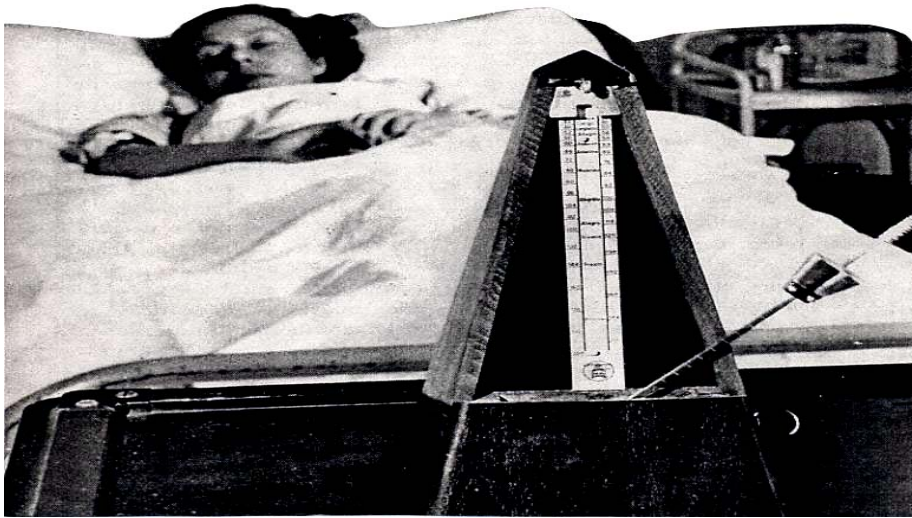
*Nos hemos permitido la licencia, poco académica, es cierto,  
pero, tal vez, iluminadora, de comenzar por el final,  
mostrándoles una selección de escritos realizados  
por algunos de los integrantes de nuestro  
**Taller de Escritura Creativa** (Primavera, 2003),  
que ellos mismos escogieron para **La noche líquida**,  
el cuaderno que elaboraron entre todos para final de curso;  
término de una experiencia didáctica que sirvió,  
antes que nada, de inspiración,  
para después convertirse en lugar de acopio  
de nuestra investigación.*

**La autora**



# La noche líquida

## La noche líquida



**Taller de Escritura Creativa**

**Primavera 2003**

**IES-Madrid**



## **Una vista**

PUEDES MOSTRARME CON TU SONRISA EN UN DÍA NUBLOSO  
POR LA MAÑANA CUANDO NO QUEREMOS DESPERTARNOS

## **CON SÓLO UN VISTAZO RÁPIDO**



## **CUANDO PONES TU MANO ENCIMA DE LA MÍA**

CUANDO ESTÁS LEYENDO  
Y PUEDES MOSTRARME  
DURANTE EL SILENCIO DE TUS SUEÑOS  
Y LA POESÍA DE TU VOZ

PERO SIEMPRE EN TU CARA  
ME MUESTRAS  
UN BALCÓN AL PARAÍSO.



## EL CAMINO MÍO

Mi vida *encrucija*

El camino mío se está torciendo  
el comienzo parece como el fin  
estoy perdida en el mar  
soy arrastrada por las olas  
quiero regresar al camino recto.

¿Dónde está la vida sin complicaciones?  
sin pensamientos complejos durante la noche  
y  
ahora  
¿Giro a la derecha o a la izquierda?  
no sé  
y  
de repente  
mis lágrimas  
son fuertes como el mar.

## ALGO

**N**ueva

como  
la cara

**N**uevo

con  
la cara  
como  
por  
puedo  
porque  
sin

**V**iene  
como

el futuro  
un  
que me



## NUEVO

piel, como oro terso,  
piedras que gastan el agua corriente  
brilla porque soy joven,  
como la luz que viene  
de mi propio sol.

sollozo,  
ruido tenso  
limpia  
un santo perdonado  
pescados infantiles  
olvidarlos  
soy joven,  
preocupaciones.

un nuevo viento  
un huracán oscuro,  
ahora es un secreto  
susurro que toca mi oído,  
dirá algún día  
cuando ya no eres joven.



## Miedo

Es pequeño pero puede consumir todo.

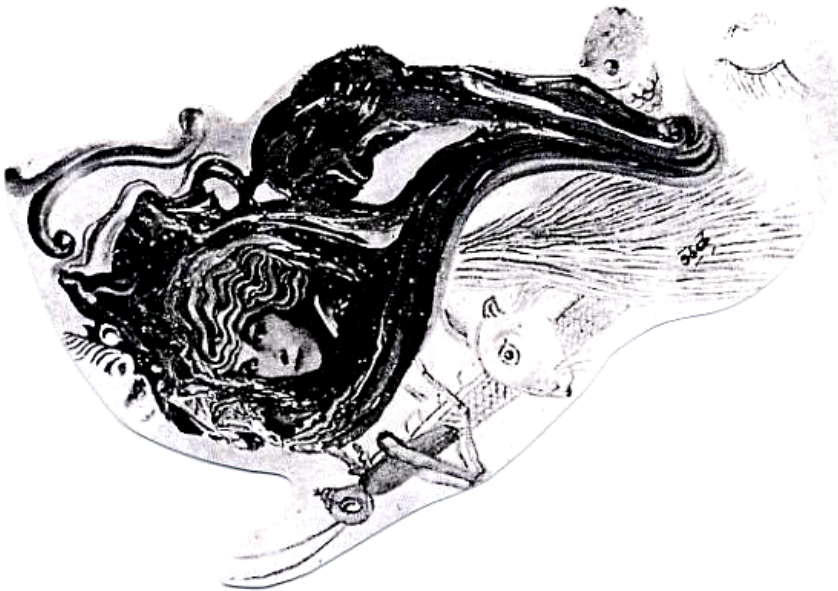
Vive en la noche y se esconde en lo oscuro,

come los chillidos de los niños,

bebe las lágrimas de todo,

no nos permite

dormir.



Es los anuncios que no queremos oír,

y es imposible de superar,

pero su existencia es esencial.

Hace correr tu sangre

y ahogar

tu

corazón.

## **Almíbar**

Trazo las líneas de tu palma  
y beso la parte suave, carnosa, bajo tu mentón.  
Mis brazos, dos enredaderas...  
Soy tu estatua,  
tus manos, dos escultores.

Siento ese tiritón en mi espina  
bajar hasta mis pies...



riéndonos, delicadamente  
me abro para ti, floreciendo.

El terremoto empieza,  
y yo tiemblo, frenéticamente,  
choco contigo, corto de resuello  
respira... respira...

Tú me das aliento con tus besos,  
me calientas,  
tu mano posada  
sobre mi corazón.

El tiempo contigo pasa... deliciosamente...  
gotea como dulce almíbar  
y te saboreo.

## a Perla



Una perla de sudor corre por tu espalda, como la lluvia bajando la ventana de mi alma. Y estoy dentro de la perla. No soy la perla y cuando yo ruedo sobre tu piel, yo la mordisqueo, pero tú no sabes que estoy aquí. Estás durmiendo en el calor del verano y soñando sobre el agua fresca del mar. Como yo ruedo y ruedo a través de tu cuerpo estoy disminuyendo porque tu piel me bebe con mucha sed. Pero yo no estoy preocupada porque quiero estar dentro de tu piel, dentro de tu cuerpo, en tu alma y corazón. No estoy contenta aquí en el aire ahogado. No quiero ser libre y sola, quiero un cuerpo, un alma, y un corazón. Pero, como la lluvia en mi ventana, no me permitas dentro de tu alma. Estás contento en el aire libre y solo, durmiendo cuando estoy allí. No reconoces mi presencia. Estamos separados por el cristal de tu temor que es también tu corazón cerrado.

## EL AMOR

TE HE ESPERADO  
POR MUCHO TIEMPO.  
DÉJAME UN MINUTO  
PARA ENCONTRAR LAS PALABRAS  
PARA DECIRLE TODO LO QUE ERES.

TODO LO QUE ME TRAJISTE  
EL AMOR, LA PAZ, EL SENTIMIENTO  
QUE AHORA CONTIGO ESTOY  
COMPLETA.  
TODO  
AHORA LO TENGO YO.

AMOR, ¿DÓNDE ESCONDÍAS?  
TE ESTABA BUSCANDO.

SP482/5/



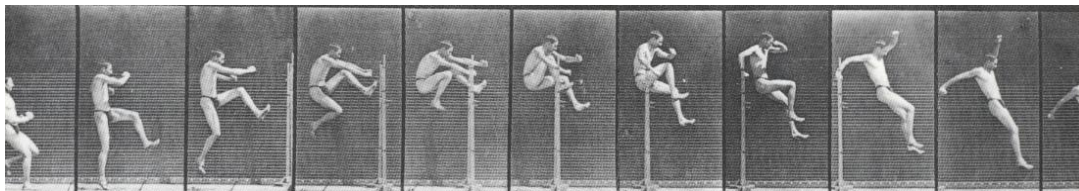
## La caída

En el momento, antes de la caída,  
siento que podría yo  
amarte, para siempre.

Me machacas debajo  
del peso celestial de tu cuerpo  
y no puedo respirar con anticipación.

Miro tus ojos claros, profundos,  
y me veo a mí misma.

Tú rozas mis pezones, el cuello, los labios míos,  
suavemente, tan suavemente,  
que creo que me voy a evaporar  
o a caer del precipicio.



No tengo miedo a la caída.  
Encerrados dentro del círculo  
de brazos y de muslos  
flotaremos en el calor,  
nubes en el cielo azulado del desierto.  
En el momento, después de la caída,  
deseo quedarme contigo  
para siempre.

## El sonido de los colores

La música tiene capas que se pelan como una naranja o una manzana, colores circulares que enredan a un corazón o núcleo dulce, efímero. Como un diapasón, la pintura vibra en el ojo, como la música vibra en el centro, bajo las costillas. La música alcanza, el ritmo hace girar, volar, nadar, en azules y rojos y amarillos, con notas que acarician y juegan sobre la piel. Suave, borroso, o a veces agudo y alto, la música como la pintura armoniza, *embellece* la realidad. Un piano, un pincel, una trompeta, una caja de colores; la música y la pintura, pintan y juegan la vida.



Wassily Kandinsky

*Pintura con tres manchas*, 1914

## la BaÑerA

Qué refrescante la noche.

Una podría bañarse en la bañera del aire

con espuma de estrellas.

Después de descansar,

¿Dónde vagarías en la noche brillante?

¿Preguntarías por el silencio porque flota tan ruidoso a veces?

¿Inquirirías por la tranquilidad que se esconde cuando más la necesitas?

Querría saber yo

por qué de vez en cuando

una noche de hace tres meses se derrama  
en las noches del futuro.

No sería natural si mis problemas del pasado

no gotearan en mis momentos más felices.

La noche corre...

Corre a través del día

### ***A través de la luz***

A través de la oscuridad

La noche es lo que es

Lo que sea

Trae la vida, trae la muerte

Pero no viene... la noche fluye

Me baño en la noche

por la noche

con la noche.







La amistad. ¿Qué es la amistad?

La amistad es como un barco.

Cada persona tiene su propio mar lleno de barcos diferentes.

Hay barcos de tamaños distintos como los navíos,

y también,

hay barcos que son mucho más pequeños.

La amistad incluye los tiempos malos que son tenebrosos

y los tiempos buenos que son sosegados.

La amistad está llena de obsequios

para demostrar el aprecio por el otro.

Tu propio barco se fía de los otros barcos en tu mar.

Puedes escoger qué barcos entran en tu mar.

A tiempo,

la amistad madura y se hace fruto de la vida.



## LA NOCHE LÍQUIDA

La luna nada en el cielo  
mientras las estrellas corren  
como lágrimas de la noche.  
El sol descansa sobre las olas perezosas  
mientras cierro los ojos.

Mis sueños gotean y llenan  
las páginas oscuras de mi noche.

La luz cristalina de las estrellas  
*casca* desde el cielo  
para formar diamantes en la tierra.

Todo escapa en la noche  
para nadar en lo oscuro,  
pregunta por qué la tranquilidad se esconde  
cuando más la necesitas.

La mirada corre flotando hacia el corazón  
de esta ciudad mágica y cristalina.

El silencio de la noche duele  
como olas estallando sobre mi alma.

(Poema colectivo. 7 de marzo de 2003)



FIN



## ÍNDICE



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	35
CAPÍTULO I: EL LUGAR DE LA COMPETENCIA METAFÓRICA EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS DE INTERLENGUA	53
I.1. Aproximación histórica al concepto de metáfora	55
I.1.1. El punto de partida: Aristóteles	57
I.1.2. Los enfoques sustitutivo y comparativo	64
I.1.3. El enfoque interactivo	74
I.1.4. El punto de llegada: la metáfora en el marco de la lingüística cognitiva	81
I.1.4.1. Experiencialismo y <i>embodiment</i>	85
I.1.4.2. Los modelos cognitivos idealizados	90
I.1.4.3. Estructuras categoriales y efectos de prototipicidad	95
I.1.4.4. La teoría cognitiva de la metáfora (Lakoff y Johnson, 1980)	104
I.1.4.4.1. La metáfora: definición y descripción	105
I.1.4.4.2. Proyección metafórica ( <i>mapping</i> )	110
I.1.4.4.3. Unidireccionalidad	116
I.1.4.4.4. Hipótesis de la invariabilidad	118
I.1.4.4.5. La metáfora conceptual: clasificación	119
I.2. El concepto de metáfora adoptado en esta investigación: precisiones conceptuales y terminológicas	124
I.3. Desarrollo del concepto de competencia metafórica en el ámbito de las L2	130
I.3.1. Primeras aproximaciones	131
I.3.1.1. Danesi (1986, 1988, 1991)	132
I.3.1.2. Low (1988)	143
I.3.2. Competencia metafórica y fluidez conceptual	158
I.3.2.1. Danesi (1992, 1994, 1998, 2002)	159
I.3.2.2. Russo (1997)	173
I.3.3. Disolución de la competencia metafórica	178
I.3.3.1. Sebeok y Danesi (2000) y Danesi (2000, 2003)	179
I.3.4. Competencia metafórica y estrategias de comunicación: Littlemore (2001)	195
I.3.4.1. Distinción entre competencia metafórica fluida y cristalizada	197
I.3.4.2. Influencia del estilo cognitivo en el desarrollo de la competencia metafórica	209

I.3.5. La integración de la competencia metafórica en el modelo de competencia comunicativa: Low y Littlemore (2006)	219
I.4. Caracterización final de la competencia metafórica	253
CAPÍTULO II: LA PROPUESTA DIDÁCTICA: EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA	261
II.1. Introducción	263
II.2. Objetivos	268
II.3. Fundamentos	268
II.3.1. La enseñanza mediante tareas: principios metodológicos	272
II.3.2. ¿Qué es literatura?	280
II.3.2.1. Funciones	287
II.3.2.2. El tratamiento de la literatura según los principales enfoques metodológicos	290
II.3.2.3. Contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje de L2/LE	296
II.3.2.3.1. La literatura al servicio de la lengua: el desarrollo de la competencia comunicativa	296
II.3.2.3.2. La competencia cultural y su articulación a través de la literatura	301
II.3.2.3.3. La literatura como fin en sí mismo: el desarrollo de la competencia literaria	305
II.3.3. ¿Qué es un taller de escritura creativa?	309
II.3.3.1. Destrezas predominantes	315
II.3.3.1.1. Comprensión lectora: Leer para escribir	316
II.3.3.1.2. Expresión escrita: Escribir por escribir	330
II.4. Puesta en práctica	335
II.4.1. Esquema general de la secuenciación didáctica	336
II.4.2. Tipología de actividades	349
II.4.3. Papel del coordinador	359
II.4.4. Papel de los alumnos	366
II.5. Programación	368
II.5.1. Temporización	368
II.5.2. Corpus de secuencias-trampolín	371
II.5.2.1. <i>Y tú, ¿cómo estás?</i>	377
II.5.2.2. <i>Así es la vida I</i>	379
II.5.2.3. <i>Así es la vida II</i>	381

II.5.2.4. <i>El amor es...</i>	383
II.5.2.5. <i>Cuerpo a cuerpo</i>	385
II.5.2.6. <i>Memoria de infancia</i>	388
II.5.2.7. <i>La alegría es...</i>	390
II.5.2.8. <i>El cuento de la isla desconocida</i> de José Saramago	392
II.5.2.9. <i>El pozo del alma</i> de Gustavo Martín Garzo	393
II.6. Evaluación	395
CAPÍTULO III. EL ESTUDIO EMPÍRICO	405
III.1. Planteamientos generales	407
III.1.1. Precedentes en la investigación: experimentos marco del estudio	407
III.1.1.1. La identificación de <i>metáforas lingüísticas</i> : Cameron (1999a, 2003)	408
III.1.1.2. La cuantificación de metáforas lingüísticas: la densidad metafórica (Danesi, 1991)	435
III.1.2. Procedimiento de identificación metafórica adoptado en nuestra investigación	443
III.1.2.1. Procesamiento analógico: localización de metáforas lingüísticas potenciales	444
III.1.2.1.1. El prototipo	444
III.1.2.1.2. Condiciones de <i>tipicidad</i>	447
III.1.2.2. Procesamiento descriptivo: cumplimiento de condiciones necesarias para la identificación metafórica	456
III.1.2.2.1. Delimitación del vehículo o portador metafórico de la preferencia	456
III.1.2.2.2. Reconocimiento de una posible incongruencia entre el dominio fuente y el dominio meta	457
III.1.2.2.3. Resolución de la incongruencia en su contexto discursivo	459
III.1.2.2.4. Enunciación de las posibles metáforas conceptuales subyacentes	460
III.1.2.3. Procesamiento restrictivo: imposición de límites categoriales específicos	461
III.1.3. La categoría metáfora lingüística	465
III.1.4. Nuestra variante para el cálculo de la densidad metafórica	478
III.2. Objetivos e hipótesis	483

III.3. Metodología de la investigación	485
III.3.1. Paradigma y diseño de la investigación	485
III.3.2. Variables objeto de estudio	489
III.3.3. Contexto educativo: Instituto de Estudios Europeos (IES-Madrid)	491
III.3.3.1. Los programas de IES	492
III.3.3.2. La prueba de nivel	494
III.3.3.3. Programa de Primavera de 2003: cursos de Gramática y cursos optativos	496
III.3.3.4. Diplomas, excursiones, alojamiento y tutor	500
III.3.4. Participantes	501
III.3.5. Instrumentos de medida	502
III.3.5.1. Pretest y posttest	502
III.3.5.2. Test de Análisis de Estilos Cognitivos (CSA) (Riding, 1991)	505
III.3.6. Procedimiento	513
III.3.7. Plan de análisis de datos	519
III.3.8. Validez interna y externa de la investigación	520
III.4. Resultados	526
III.4.1. Descripción de la muestra	528
III.4.2. Descripción e interpretación de los resultados	531
CONCLUSIONES	537
BIBLIOGRAFÍA	545
APÉNDICES	577
I. Datos personales y académicos	579
II. Pretest	580
III. Posttest	581
IV. Primer examen parcial	582
V. Segundo examen parcial	583
VI. Transcripción de los resultados del pretest y del posttest	584
VII. Fotografías de los integrantes del Taller de Escritura Creativa	613

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. La interlengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 (Santos Gargallo, 1999: 28)	41
Fig. 2. La incorporación de la competencia metafórica en la lingüística aplicada	47
Fig. I.1. Estructura esquemática de trayectorias y barreras	119
Fig. I.2. Términos que intervienen en la definición de metáfora	129
Fig. I.3. Monolingüismo	174
Fig. I.4. Traducción literal	174
Fig. I.5. Adquisición inicial de L2	175
Fig. I.6. Posterior desarrollo de la L2	176
Fig. I.7. Fluidez conceptual	177
Fig. I.8. Relación entre semiosis, modelado y representación (tomado de Sebeok y Danesi, 2000: 6)	181
Fig. I.9. Tipos de formas que caracterizan la representación humana (basada en Sebeok y Danesi, 2005: 5)	184
Fig. I.10. Equivalencias terminológicas entre la lingüística cognitiva y la teoría del modelado de sistemas	189
Fig. I.11. Taxonomía de estrategias de Poullisse (1990)	212
Fig. I.12. Taxonomía de estrategias conceptuales de Littlemore (2001a)	213
Fig. I.13. Dimensiones del estilo cognitivo según Riding y Cheema (1991)	214
Fig. I.14. La interacción entre los componentes de la CC en el uso comunicativo de la lengua (tomado y traducido de Bachman, 1990: 85)	229
Fig. I.15. Modelo de Bachman (1990)	229
Fig. I.16. La CM según los principales autores	254
Fig. I.17. Lugar que ocupa la CM con respecto a la CC según Danesi (1986)	260
Fig. I.18. Lugar que ocupa la CM con respecto a la CC según Danesi (1992, 1994, 1998, 2002)	260
Fig. I.19. La competencia conceptual (Danesi, 2003)	260
Fig. I.20. Lugar que ocupa la CM con respecto a la CC según Littlemore y Low (2006)	260
Fig. II.1. Dinámica de trabajo de un taller de escritura creativa	311
Fig. II.2. Secuenciación didáctica del Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003)	337
Fig. II.3. Objetivos desarrollados en cada trama creativa	339
Fig. II.4. Tipos de actividades didácticas llevadas a cabo en el Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003)	349



Fig. II.5. Calendario de programación del Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003)	370
Fig. II.6. Calendario de propuestas de escritura del Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003)	371
Fig. II.7. Procedimientos evaluativos aplicados en el Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003)	400
Fig. III.1. Tipos y fases de procesamiento para efectuar la identificación metafórica	444
Fig. III.2. Esquema de diseño de la investigación	489
Fig. III.3. Interrelación entre variables dependientes e independientes en nuestra investigación	489
Fig. III.4. Las dos dimensiones de estilos cognitivos (Riding y Cheema, 1991; Riding, 1991)	508
Fig. III.5. Representación gráfica de la visión analítica y de la holística	509
Fig. III.6. Posiciones dentro de las dimensiones de los estilos cognitivos	513
Fig. III.7. Diferencias de la DM entre el pretest y el posttest	531
Fig. III.8. Correlación entre los estilos cognitivos y la DM en el pretest	533

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla III.1. Resultados del grupo experimental (SP482)	480
Tabla III.2. Resultados del grupo de control (SP375A)	481
Tabla III.3. Resultados del grupo de control (SP376A)	481
Tabla III.4. Resultados del grupo de control (SP377)	482
Tabla III.5. Resultados del grupo de control (SP476A)	482
Tabla III.6. Resultados del grupo de control (SP477A)	483
Tabla III.7. Resultados del grupo de control (SP490)	483
Tabla III.8. Distribución de frecuencias de los sujetos que participaron y quedaron excluidos del estudio en el grupo experimental y de control	501
Tabla III.9. Distribución de sujetos participantes en el grupo experimental y de control	502
Tabla III.10. Fechas de realización del pretest, del test CSA y del posttest	515
Tabla III.11. Resultados de variables demográficas, académicas y cognitivas. Porcentajes en variables cualitativas y media (desviación) en variables cuantitativas	529
Tabla III.12. Relación de universidades con una diferencia de más de un estudiante entre los dos grupos	530
Tabla III.13. Resultados estadísticos descriptivos de la DM	531

## **LISTADO DE ABREVIATURAS**

AC:	análisis contrastivo
CC:	competencia comunicativa
CE:	competencia estratégica
CM:	competencia metafórica
CSA:	test CSA (en inglés, Cognitive Styles Analysis test), test de Análisis de Estilos Cognitivos
DM:	densidad metafórica
E/LE:	español lengua extranjera
E/L2:	español segunda lengua
EA:	estrategia de aprendizaje
EC:	estrategia de comunicación
FC:	fluidez conceptual
HN:	hablante nativo
HNN:	hablante no nativo
IL:	interlengua
L1:	lengua materna
L2:	segunda lengua o lengua segunda
LE/L2:	lengua extranjera /segunda lengua
LA:	lingüística aplicada
LE:	lengua extranjera
LM:	lengua meta
MCP:	memoria a corto plazo
MLP:	memoria a largo plazo
SC1:	sistema conceptual de la lengua materna o L1
SC2:	sistema conceptual de la segunda lengua o L2



## INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en la metodología de la enseñanza del español como segunda lengua (L2)<sup>1</sup>, en un contexto de instrucción formal e institucional, dirigida a un grupo de hablantes no nativos (HNN) de español. Más concretamente, se centra en estudiar el fenómeno de la competencia metafórica (CM) –desde el doble punto de vista teórico y empírico– en la interlengua (IL) escrita de alumnos adultos estadounidenses procedentes de varias universidades norteamericanas, estudiantes en el Instituto de Estudios Europeos (IES-Madrid).

Mi interés por estudiar el tema de la competencia metafórica no aparece enunciado desde el principio en estos términos, ni con la misma claridad, sino que se ha ido decantando poco a poco, gracias a la conjugación de distintas circunstancias. En primer lugar, mi experiencia docente como profesora de Gramática en IES-Madrid (1996-1999), y como coordinadora del Taller de Escritura Creativa, durante estos últimos ocho años (1999-2007), en los que he trabajado con grupos de estudiantes estadounidenses con distintos niveles de dominio lingüístico y comunicativo,

---

<sup>1</sup> Los términos de *segunda lengua* (o *lengua segunda*) y *lengua extranjera* se emplean generalmente como sinónimos en las diferentes áreas de investigación de la lingüística aplicada (LA), sobre todo en la bibliografía americana. Sin embargo, hay que reconocer que una segunda lengua (L2) se distingue de una lengua extranjera (LE) por desempeñar, además, una función social o institucional dentro de la comunidad lingüística (Corder, 1992) en que se aprende; es el caso, por ejemplo, del inglés en Nigeria, Singapur o en la India, donde no es la lengua nativa pero convive con ésta (en situaciones que pueden ser de bilingüismo, diglosia o inmigración) y se emplea también en determinados contextos (medios de comunicación, enseñanza, etc.). Por otro lado, ya en el ámbito de la instrucción formal, cada uno de los términos corresponde a una situación concreta de aprendizaje: en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la lengua objeto de estudio no se habla ni coincide con la lengua materna (L1) de los hablantes de la comunidad donde se estudia; mientras que en el aprendizaje de una segunda lengua, ésta se habla en la misma comunidad en que se estudia y coincide con la L1 de los hablantes de dicha comunidad. A lo largo de esta tesis utilizaremos el término segunda lengua, ya que responde a la situación de aprendizaje de los estudiantes que nos proporcionaron el corpus de datos (estudiantes no nativos de español en España). Asimismo, con el afán de simplificar la lectura de este trabajo, usaremos a partir de ahora, la abreviatura L2 para referirnos a la lengua no materna que se aprende en cualquiera de las dos situaciones. Esporádicamente emplearemos el término lengua meta (LM), puesto que recoge los dos valores señalados.

me ha ofrecido la oportunidad de comprobar hasta qué punto existe, por parte de estos aprendices, una seria dificultad para incorporar en sus producciones escritas lo que yo, todavía al inicio de esta investigación, calificaba de forma ingenua como *lenguaje figurado*. Estos aprendices de L2 parecían compartir una tendencia hacia la literalidad, más allá del grado de competencia comunicativa que hubieran alcanzado. Sin embargo, a pesar de dicha dificultad, muchos de ellos demostraban una importante motivación e implicación en la tarea, cuando se trataba de trabajar puntualmente con algún texto literario y, sobre todo, con algún poema. Reconozco que mi condición de poeta influyó positivamente en acrecentar el entusiasmo por aquellos textos poéticos, cuya incorporación en el aula de español como L2 constituía, ya entonces, un tema en el que venía trabajando<sup>2</sup>.

Se fue bosquejando, así, la idea de ofrecer un taller de escritura creativa; un espacio independiente al de la clase de Gramática<sup>3</sup>, en el que pudieran confluír aprendices con distintos niveles de dominio lingüístico y comunicativo; donde el objetivo fuera desarrollar su escritura de manera más creativa, imaginativa y personal, al no tener que atender a las necesidades concretas que impone la práctica de la expresión escrita en el contexto de una clase de gramática. Al mismo tiempo, incorporaríamos actividades especialmente diseñadas para que los aprendices fueran tomando conciencia de la dimensión metafórica de la lengua meta. valorar

---

<sup>2</sup> Fruto de mi interés por contribuir a la normalización del uso de textos poéticos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como L2, son los artículos Acquaroni Muñoz (1997a, 1997b) y, más recientemente, Acquaroni Muñoz (2006).

<sup>3</sup> Queremos aclarar desde el principio que “clase de Gramática” es la denominación genérica empleada en IES-Madrid para referirse a los cursos de español como L2 que se imparten en esta institución; sin embargo, tanto la orientación metodológica como los materiales utilizados en los distintos niveles de dominio de la lengua (**SP375 Gramática avanzada y uso I**, **SP376 Gramática avanzada y uso II**, **SP377 Gramática avanzada y uso III**, **SP476 Estilística I**, **SP477 Estilística II** y **SP490 Español para bilingües**) **se inscriben dentro del enfoque comunicativo**. Esto significa que para valorar la actividad lingüística intervienen, además del de la corrección gramatical, los siguientes criterios: la eficacia comunicativa, la adecuación al contexto y el vínculo existente entre lengua y cultura (referentes culturales, convenciones de uso y aspectos discursivos).

En 1998 presenté a la dirección de los cursos de IES-Madrid el primer proyecto de Taller de Escritura Creativa, que fue aprobado meses después y que entró a formar parte de la oferta de cursos en 1999. Desde ese año hasta el cuatrimestre de primavera de 2003, en el que recopilé los datos para la investigación empírica, la experiencia didáctica fue modificándose, tanto en lo que se refiere a la orientación de los objetivos, a los materiales didácticos empleados, como a los términos en que se desarrollaba la práctica de aprendizaje. Resulta necesario señalar que, en ese proceso de decantación pedagógica, fueron determinantes las opiniones vertidas por sus verdaderos protagonistas: los alumnos que iban integrando cada uno de los talleres y a los que, desde aquí, quiero agradecer su infinita colaboración. Tanto valoramos la puesta en práctica del Taller durante aquellos años, que resultó ser un verdadero estudio piloto para esta investigación, donde tuvimos la posibilidad de ir llevando a la práctica aquellas primeras intuiciones.

Sin embargo, *aquellas primeras intuiciones* tenían que concretarse necesariamente y encontrar un marco epistemológico idóneo que sustentase la investigación, si lo que queríamos era embarcarnos en un proyecto de tesis doctoral. Mi descubrimiento de la teoría cognitiva de la metáfora enunciada por Lakoff y Johnson en 1980, gracias al curso de doctorado *El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas*, que impartió la Dra. M.<sup>a</sup> Ángeles Martín Gavilanes en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, durante el curso académico 2000-2001, fue determinante para iniciar ese proceso de concreción teórica. Conocer la existencia de la **competencia metafórica** como constructo teórico, gracias a la lúcida intervención del catedrático de la Universidad de Valencia, Dr. José Ramón Gómez Molina, que pronunció por primera vez la “palabra mágica”, en el transcurso de una conversación con una de mis directoras de tesis, la Dra. Isabel Santos Gargallo, constituyó el otro eslabón que faltaba para iniciar esta larga y apasionante andadura.

La tendencia natural de cualquier doctorando es intentar abarcarlo todo, movido por su avidez de conocimiento; no obstante, las restricciones impuestas por la propia realidad investigadora le llevan a ceñirse, cada vez con mayor precisión, a su campo de estudio, para poder cumplir con el



**objetivo general** que se ha propuesto, que en nuestro caso es contribuir a mejorar la competencia metafórica de los aprendices de segundas lenguas, en lo que se refiere a su capacidad para utilizar metáforas lingüísticas en la producción escrita, a través de un Taller de Escritura Creativa.

Para cumplir con este compromiso, resulta imprescindible comenzar por concretar un **marco epistemológico** donde situar el concepto de competencia metafórica, y en el que ir delimitando sus vínculos con otras disciplinas. La lingüística aplicada (LA)<sup>4</sup>, que surge precisamente en el ámbito de actuación de la enseñanza-aprendizaje de L2 y que constituye desde hace más de cinco décadas una disciplina científica autónoma, con su propio marco teórico y metodológico, es capaz de sustentar por sí misma la actividad investigadora en relación con el estudio y la resolución de problemas de diversa índole, planteados por el uso del lenguaje dentro de una comunidad lingüística determinada. Su naturaleza interdisciplinar le permite, además, enriquecerse con el resultado de investigaciones procedentes de otras áreas científicas interrelacionadas, como son la psicolingüística, la sociolingüística, la etnología de la comunicación, así

---

<sup>4</sup> El término de lingüística aplicada aparece por vez primera en 1948, como subtítulo de la revista *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, fundada por C. Fries junto con otros lingüistas anglosajones vinculados al Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan. Al principio, este término se asoció exclusivamente a la enseñanza de las lenguas modernas, en concreto, a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En el año 1964, la recién creada Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) organiza el I Congreso de Lingüística Aplicada en Nancy (Francia), cuyo tema esencial fue la enseñanza de las lenguas vivas, así como la definición de conceptos y fronteras dentro de la disciplina considerada científica. Al otro lado del Atlántico se encadenan acontecimientos decisivos que contribuyen a la difusión internacional y al afianzamiento de los estudios científicos en el ámbito de la LA: aparece una nueva publicación periódica, la *International Review of Applied Linguistics* (IRAL) y Ch. Ferguson funda el Centro de Lingüística Aplicada de Washington, cuyo principal objetivo es la financiación y la promoción de proyectos de investigación en el campo de la lingüística contrastiva (parafraseamos a Santos Gargallo, 1999: 11-12). Por otro lado, se sigue sucediendo la publicación de obras que van fortaleciendo las coordenadas esenciales para su fundamentación conceptual como disciplina, fijadas inicialmente por el libro de S.P. Corder de 1973, *Introducing applied linguistics*, traducido al castellano en 1992; nos estamos refiriendo a la inestimable contribución de obras como Ebneter (1982), Van Els (1984) y Slama-Cazacu (1984); y, en el ámbito hispánico, Vez Jeremías (1984), Sánchez Lobato y Marcos Marín (1988), Fernández Pérez (1996), Payrató (1998), Santos Gargallo (1999), Muñoz (Ed.) (2000), (Baralo, 2001), Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dirs.) (2004), Pastor Cesteros (2004) y Lacorte (coord.) (2007).

como la pragmática, el análisis del discurso y las ciencias de la educación. De hecho, como tendremos ocasión de comprobar a lo largo del apartado I.3., dedicado al desarrollo del concepto de competencia metafórica en el ámbito de la L2, ya desde los primeros trabajos existió, por parte de los principales autores que estudian la metáfora en dicho ámbito, un gran interés por implantarla dentro de la LA, con la intención de posibilitar el análisis de corpus de datos concretos<sup>5</sup> procedentes de aprendices de L2.

Una vez instalados dentro de la lingüística aplicada, trazamos una nueva frontera epistemológica con el fin de perfilar con mayor precisión el marco de estudio en el que se desenvolverá nuestro trabajo: la interlengua<sup>6</sup> y, dentro de ella, nos fijamos en una clase específica<sup>7</sup>: la que se va generando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, a partir del cual el aprendiz interioriza gradualmente todos aquellos mecanismos (lingüísticos, conceptuales y culturales) que le van permitiendo actuar de manera adecuada en el seno de la comunidad lingüística correspondiente.

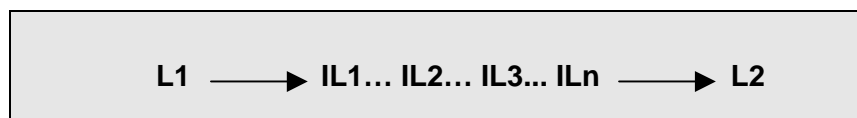


Fig. 1. La interlengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2  
(Santos Gargallo, 1999: 28)

Bajo esta denominación, la IL se concibe como un sistema lingüístico cognitivo que contiene rasgos procedentes de la lengua materna (L1), de la

<sup>5</sup> Es el caso de estudios como los de Cameron (1999a, 2003), Steen (1999), Deignan (1999) y Low (1999b).

<sup>6</sup> El término interlengua fue acuñado por Selinker (1972) para referirse al sistema lingüístico empleado por un hablante no nativo en contraste con el sistema de la lengua materna y con el de la lengua segunda: “cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la lengua objeto. Llamaremos “interlengua” (IL) a este sistema lingüístico” (Muñoz Liceras, 1992: 83).

<sup>7</sup> En contra de lo que pudiera parecer a primera vista, la interlengua constituye un campo de estudio más genérico que el derivado del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, ya que existen diferentes tipos de interlenguas. Las más investigadas son la de los estudiantes de una L2 y la de los hablantes de *pidgin* y lenguas criollas.

lengua meta (LM) y otros que son idiosincrásicos, y cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza (Santos Gargallo, 1999: 28).

Es, a partir de esta consideración de la interlengua como proceso dinámico y creativo, desde donde queda vinculada al proceso de comunicación. Ya no se trata, como refleja la figura 1, de un único sistema lingüístico estático y aislado, al margen de la actuación, sino que su propia naturaleza se constituye gracias a una constante retroalimentación y actualización de las distintas hipótesis y estrategias que el aprendiz va generando y desplegando a lo largo del proceso de aprendizaje. Resulta importante para el desarrollo teórico de esta tesis doctoral destacar esa doble condición lingüística y cognitiva de la interlengua, ya que, como tendremos oportunidad de comprobar, está en consonancia con los planteamientos cognitivistas que adoptaremos y que establecen una estrecha vinculación entre cuerpo, pensamiento y lenguaje, al considerar a éste último como instrumento de conceptualización.

Pero, antes que nada, conviene aclarar que para defender la necesidad de incorporar la competencia metafórica al ámbito de una L2 tuvieron que confluir dos circunstancias de tipo conceptual:

1. El desarrollo del modelo de competencia comunicativa (CC).
2. La consideración del fenómeno metafórico<sup>8</sup> como digno de interés desde un punto de vista comunicativo.

El cambio de paradigma que la irrupción de la teoría generativa (Chomsky, 1964) desencadenó en el seno de la lingüística teórica a partir de

---

<sup>8</sup> Somos conscientes de que la amplitud semántica de expresiones como “lenguaje metafórico” o “fenómeno metafórico” conlleva cierta ambigüedad y puede inducir a confusión. Sin embargo, dicha imprecisión nos sirve en estos momentos para englobar conceptos tales como metáfora, expresión metafórica, metáfora conceptual, preferencia metafórica, metáfora lingüística, cuya delimitación irá ocupando nuestro interés a lo largo del capítulo I.

la década de los sesenta, junto a la formalización y progresivo afianzamiento de otras disciplinas tales como la pragmática, la sociolingüística o el análisis del discurso, forzó a la revisión crítica de muchos de sus planteamientos de partida desde otras áreas de conocimiento, como, por ejemplo, la antropología o la etnología. Frente a la concepción chomskyana abstracta e idealizada de competencia (*competence*) entendida en términos del estricto conocimiento que, al margen de la actuación (*performance*), posee sobre la lengua un hablante-oyente ideal perteneciente a una comunidad de habla homogénea, Hymes (1971) opone el concepto de competencia comunicativa, que refleja una perspectiva muy enriquecida de la lengua, al incorporar al conocimiento subyacente de las reglas que posibilitan que un hablante genere un número indefinido de oraciones gramaticalmente correctas, la capacidad o habilidad que posee un hablante-oyente real para utilizar dicho conocimiento y desplegarlo de manera apropiada en cada una de sus actuaciones comunicativas.

Este paso de la competencia lingüística a la competencia comunicativa no debe entenderse como una simple adición: no significa que al añadir una dimensión extralingüística al concepto originario de competencia lingüística obtengamos la competencia comunicativa. El tránsito es cualitativo; modifica el significado de competencia lingüística y refleja, al mismo tiempo, un cambio de perspectiva en la propia concepción del lenguaje, tal y como clarifica Cenoz (1996: 101):

El concepto de competencia lingüística se refiere al **conocimiento** de determinadas reglas mientras que la competencia comunicativa también incluye la **habilidad**<sup>9</sup> para utilizar ese conocimiento<sup>10</sup>. (...) El término de

---

<sup>9</sup> A partir de ahora la negrita que aparezca en las citas de esta tesis será nuestra, salvo que se especifique lo contrario.

<sup>10</sup> Conviene distinguir entre la *habilidad* para emplear dicho conocimiento de la *actuación*, que es la única observable. Cualquier persona puede adquirir el conocimiento sobre el modo de desactivar un explosivo. Sin embargo, sólo los artificieros, que se dedican profesionalmente a ello, han desarrollado la habilidad suficiente como para ejecutar con precisión cada uno de los movimientos necesarios para llevar a cabo con éxito la desactivación. Pero, puede ocurrir, desgraciadamente, que, en un determinado momento,

competencia lingüística corresponde a un concepto **estático** relacionado con individuos (hablantes nativos monolingües). Además, tiene un **carácter absoluto** y no implica comparación. La competencia lingüística es **innata** y **tiene base biológica**. Este concepto está orientado hacia el **producto** y centrado en la **gramática**. La competencia comunicativa, por el contrario, es un concepto **dinámico**, que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico. (...) es **relativa** y no absoluta y los diferentes usuarios de la lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa. El concepto de competencia comunicativa tiene **base social** y es específico del contexto y claramente se aplica al **proceso** y no al producto. Se ha centrado generalmente en el **habla** aunque también es relevante para la **escritura**.

Esta reformulación permitió el desplazamiento del centro de interés desde los aspectos formales del sistema lingüístico, hacia la consideración de la lengua en uso; giro copernicano que afectó no sólo a las líneas de investigación sobre enseñanza-aprendizaje de L2, sino también, a la manera de concebirla metodológicamente y de enfrentar su práctica en el aula de L2. Frente a una enseñanza preocupada por la forma y la transmisión de la lengua como conocimiento o saber (*interés pedagógico*), surge la preocupación por la adquisición del saber hacer (*interés psicosocial*), ya en el ámbito de la comunicación (Vez Jeremías, 2004).

Posteriormente, inscrito dentro del área de adquisición de L2, el concepto de competencia comunicativa es desarrollado por distintos autores (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei *et al.*, 1995) y en el *Marco común europeo de referencia para las*

---

su actuación varíe por influencia de una serie factores o elementos (fatiga, nervios, distracciones, etc.), que no tienen que ver ni con el conocimiento ni con la habilidad. Existe toda una discusión teórica sobre si las habilidades en el uso de la lengua son parte de la competencia comunicativa o bien de la actuación comunicativa (*actual communication*) (Canale y Swain, 1980). Dicha polémica sobre los límites entre ambos conceptos supera con creces los objetivos de este trabajo y, por ello, no entraremos en la discusión sobre si la actuación es parte de la competencia o viceversa. En opinión de Pinilla Gómez (1997: 27), la competencia y la actuación están totalmente intrincadas y, por ello, reivindica la necesidad de su estudio conjunto, ya que la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como al uso de ese conocimiento en la actuación.

*lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* (2002), dando lugar a diferentes modelos. La competencia comunicativa, intrincada con la actuación, se concreta en cada uno de los sujetos hablantes que componen una misma comunidad lingüística y adquiere, además del conocimiento de los aspectos formales que regulan el lenguaje, comunes a todos los miembros de dicha comunidad, otra serie de conocimientos implícitos que tendrán que ver con la configuración del sistema conceptual subyacente de cada uno de ellos, modelado a partir del entorno cultural y del conocimiento enciclopédico.

Pongamos un ejemplo: a pesar de que los rasgos semánticos pertinentes del vocablo *bull* (que tenga cuernos, cuatro patas, etc.) son iguales para un toro en Inglaterra, en España o en la India, el sistema conceptual de un español nativo con respecto a dicho término es muy diferente del que puede tener el inglés o el indio, ya que “a los vocablos de una lengua se les asocia un sistema de tópicos relacionados con su contexto cultural que se organiza en su sistema conceptual y refleja nuestra forma de ver el mundo” (Soria Clivillés, 1993: 5-6). El contexto (lingüístico y situacional) tampoco se mantiene totalmente al margen de la competencia comunicativa: nuestro conocimiento del vocabulario incorpora no sólo la definición a partir de los rasgos semánticos pertinentes, sino la información sobre las posibles apariciones de una expresión lingüística en distintos contextos comunicativos, así como sus posibilidades combinatorias con el resto de entradas léxicas, que aseguran lo adecuado de un enunciado en el contexto en que aparece. Por lo tanto, parece previsible que el fenómeno metafórico despierte nuestro interés, ya que el valor metafórico que adquieren algunos vocablos en contextos concretos y/o condiciones de uso y en el seno de determinadas comunidades culturales y lingüísticas forma parte, igualmente, de ese conocimiento implícito.

Si la comunicación a través del lenguaje natural es, básicamente, un proceso de intercambio mutuo de información<sup>11</sup>, y en el que, como acabamos de ver, los dos componentes que determinan el contenido informativo que una expresión lingüística puede transmitir son, por un lado, la competencia comunicativa y, por otro, la intervención del contexto lingüístico y situacional en el marco del intercambio comunicativo, estamos asumiendo que los portadores o entidades portadoras de dicho contenido informativo son preferencias y no expresiones-tipo. Las preferencias o expresiones-ejemplar son realizaciones de unidades del discurso o expresiones-tipo contextualizadas. Si bien es cierto que las expresiones-tipo portan significado lingüístico, interpretar una preferencia es dotarla de un contenido informativo.

Sucumbir a la tentación de extrapolar el fenómeno metafórico fuera del marco mucho más amplio de la comunicación, tal y como hicieron algunas corrientes lingüísticas procedentes de la filosofía del lenguaje, en su afán por acotar su campo de estudio, no haría otra cosa que acrecentar ese halo de imprecisión y de misterio que envuelve a la metáfora y que la convierte en un fenómeno difícilmente aprovechable desde un punto de vista aplicado. Por consiguiente, asumimos desde el principio de esta investigación que la metáfora surge en procesos de comunicación (Vicente Cruz, 1995), en consecuencia:

1. Los **portadores metafóricos** serán también **preferencias** y no expresiones-tipo.
2. El valor comunicativo de dichas **preferencias metafóricas** o **metáforas lingüísticas** radica en el reconocimiento de su **dimensión cognitiva**.

---

<sup>11</sup> Sin embargo, hay que puntualizar que, tal y como sostienen Sperber y Wilson (1994) con su teoría de la Relevancia, comunicarse no implica necesariamente transmitir un contenido informativo. Esta función se superpone a otra que es más básica todavía, que se podría enunciar como, *comunicar la intención de comunicar*, es decir, la *intención comunicativa* o decisión de establecer contacto con otros seres humanos, frente a la *intención informativa* o la decisión de transmitir un mensaje concreto.

Son las aportaciones teóricas procedentes de la lingüística cognitiva y, más concretamente, de la teoría cognitiva de la metáfora, formulada por Lakoff y Johnson en 1980, las que articulan la dimensión cognitiva de la metáfora<sup>12</sup> de la que se deduce su verdadera carga comunicativa. Cuanto menos previsible sea para el oyente ese contenido informativo, más valor comunicativo tendrá la expresión que la porta. La información menos previsible es la información nueva, es decir, aquella que ni se puede presuponer a partir de la información que ofrece el contexto lingüístico (cotexto) ni por la que se infiere del contexto situacional o extralingüístico en el que se desarrolla la comunicación.

Antes de referirnos al estudio empírico, resumimos con un esquema el **marco epistemológico** esbozado hasta el momento:

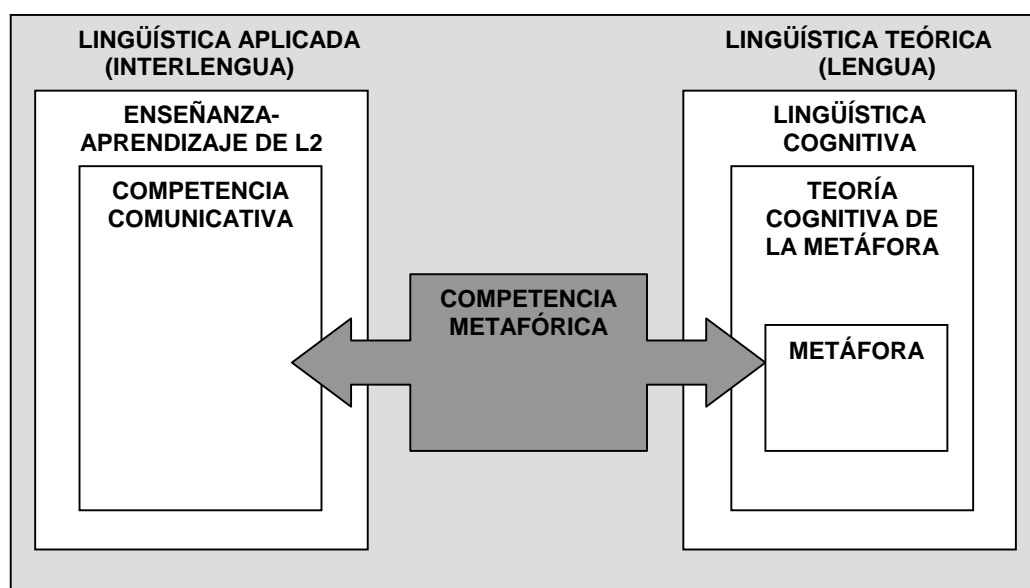


Fig. 2. La incorporación de la competencia metafórica en la lingüística aplicada

<sup>12</sup> No obstante, ya veremos cómo, al tratarse de un despliegue teórico, los ejemplos que ofrece en su desarrollo la teoría cognitiva de la metáfora no constituyen preferencias metafóricas, sino expresiones metafóricas o expresiones-ejemplar. Esta circunstancia provocará la necesidad, tal y como tendremos oportunidad de comprobar en el apartado I.2., de tener que precisar la terminología que adoptamos, así como algunos de los supuestos teóricos de la teoría cognitiva de la metáfora para poder afrontar el estudio aplicado a un corpus de datos concreto.



Hasta aquí hemos centrado nuestro interés epistemológico en preparar el terreno para acomodar el estudio de la competencia metafórica en el marco de los paradigmas que consideramos más adecuados: el de la lingüística aplicada y el de los estudios de interlengua. Así mismo, hemos dejado esbozada la cuestión de la relación entre competencia metafórica y competencia comunicativa, que resulta fundamental en nuestro trabajo. A continuación, nos referiremos a los objetivos, las hipótesis y el diseño de la investigación.

Los **objetivos** de esta investigación se concretan en:

1. Contribuir a la sistematización y ordenamiento en español del constructo teórico de la competencia metafórica aplicado al análisis de la interlengua escrita de hablantes no nativos de español.

2. Realizar una propuesta didáctica –Taller de Escritura Creativa– que contribuya al desarrollo de la competencia metafórica, mediante un incremento de la densidad metafórica en la expresión escrita de hablantes estadounidenses de español.

3. Llevar a cabo un estudio pre-experimental, a través del cual, observar y analizar los siguientes aspectos:

3.1. La influencia del Taller de Escritura Creativa –como propuesta didáctica y tratamiento experimental– en el desarrollo de la competencia metafórica de estudiantes estadounidenses de español como L2, en cuanto al incremento del uso de metáforas lingüísticas en su producción escrita.

3.2. La relación entre el estilo cognitivo de los informantes y su nivel de densidad metafórica en la expresión escrita.

De acuerdo con estos objetivos, las **hipótesis de nuestro estudio empírico** se resumen de la siguiente manera:

1. La participación en la experiencia del Taller de Escritura Creativa contribuye a mejorar la competencia metafórica de sus integrantes, tal y como se refleja cuantitativamente en el incremento de la densidad metafórica de las pruebas escritas llevadas a cabo.

2. El estilo cognitivo influye pero no determina el mayor o menor desarrollo de la competencia metafórica de los sujetos participantes.

Al acometer la concreción de la **metodología** adoptada en esta investigación, resulta necesario determinar el paradigma, el método y las técnicas empleadas para la compilación y el análisis del corpus de datos. Así, el estudio empírico que presentamos se encuadra en el paradigma cuantitativo, ya que responde a un diseño experimental en sentido amplio, denominado por algunos autores como pre-experimental, porque en él participan dos grupos de informantes: grupo 1 (experimental) y grupo 2 (control), a uno de los cuales se asigna un tratamiento (grupo 1), habiendo realizado en los dos un pretest y un posttest.

La **muestra**, como parte representativa de la población que seleccionamos para que participe en nuestro estudio, está formada por un total de 58 sujetos y su constitución no es aleatoria, sino accidental, es decir, los participantes fueron los matriculados en el Taller de Escritura Creativa (grupo 1: 16 sujetos) y los inscritos en seis subgrupos de la asignatura de Gramática (grupo 2: 42 sujetos), sin que la investigadora pudiera modificar la constitución de los grupos. Somos conscientes de las limitaciones que una muestra no probabilística impone, sin embargo, este tipo de muestreo “suele ser el más empleado en Ciencias Sociales, de la Conducta y de la Salud” (García Jiménez y Alvarado Izquierdo, 2000: 122), por razones obvias.

No podíamos olvidar que la producción verbal –ya sea oral o escrita– del aprendiz de L2 constituye la fuente principal para el acopio de datos en cualquier investigación de interlengua. Tal y como apunta Pinilla Gómez (1997: 211):

(...) estudiando en detalle la actuación lingüística, se pueden inferir de ella la naturaleza de su conocimiento de la L2, el proceso por el que lo ha adquirido, los estadios por los que ha pasado, y, en resumen, los **mecanismos de orden psicológico** responsables de su desarrollo.

Por este motivo, había que concretar el estudio de la competencia metafórica a través del análisis de un **corpus de datos**, en nuestro caso, el constituido por 116 producciones escritas (58 pretest y 58 posttest) de

hablantes no nativos, todos ellos alumnos universitarios estadounidenses de español como L2, que estaban cursando estudios en IES-Madrid durante el cuatrimestre de primavera de 2003. Para poder verificar o descartar nuestra hipótesis principal –relativa al efecto y a la causalidad del Taller de Escritura Creativa–, teníamos que partir de un nivel de densidad metafórica inicial que nos sirviera de referencia. Con este fin, realizaron un **pretest**, distribuido a comienzo de curso y, en los últimos días de clase, tres meses después, llevaron a cabo un **postest** que era prácticamente idéntico al pretest.

En consonancia con lo investigado previamente por Littlemore (2001b), que vinculaba el grado de desarrollo de la competencia metafórica de los aprendices al estilo cognitivo al que pertenecían, nos pareció necesario comprobar si el mayor o menor nivel de densidad metafórica en los textos producidos por nuestros aprendices estaba también marcado por dicha variable personal. Para poder determinar hasta qué punto debíamos considerar que el estilo cognitivo constituía un factor de incidencia tanto en el nivel de partida (reflejado en el pretest), como en el posible incremento posterior de la densidad metafórica (reflejado en el postest), todos los participantes (grupo experimental y grupo de control) realizaron un **test de estilos cognitivos**; en concreto, el Cuestionario de Análisis de Estilos Cognitivos (Cognitive Styles Analysis) de Riding (1991), el mismo que había utilizado Littlemore en su estudio de 2001.

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con la inestimable colaboración de D. Pedro Cuesta Álvaro, Jefe de Proyecto del Departamento de Apoyo a la Investigación del Servicio Informático de Apoyo a la Docencia e Investigación de la Universidad Complutense de Madrid.

Este **informe de investigación** está organizado en tres capítulos. El **capítulo I** (“El lugar de la competencia metafórica en el marco de los estudios de interlengua”) se centra, esencialmente, en el desarrollo de cuestiones teóricas: revisión histórica de las principales conceptualizaciones del fenómeno metafórico hasta llegar a las aportaciones de la lingüística cognitiva y la teoría de la metáfora cognitiva (I.1.); precisiones conceptuales y terminológicas en relación con el concepto de metáfora

adoptado en esta investigación (I.2.); y, por último, la aparición y desarrollo del concepto de competencia metafórica, a partir de los trabajos de los autores que la incorporan al ámbito de la L2, para tratar de llegar a su caracterización y al establecimiento de vínculos con el modelo de competencia comunicativa (I.3. y I.4.).

El **capítulo II** (“La propuesta didáctica”) está dedicado a exponer la propuesta didáctica del Taller de Escritura Creativa, que se puso en práctica con el grupo experimental: tras una breve introducción (II.1.) exponemos cuáles son sus objetivos y fundamentos (II.2. y II.3.), así como los detalles de su aplicación (II.4.). Incluimos también el corpus completo de secuencias didácticas que diseñamos como material de aula (II.5.), para terminar refiriéndonos al sistema de evaluación (II.6.).

En el **capítulo III** (“El estudio empírico”) se expone todo lo relativo a la investigación empírica: planteamientos generales (III.1.), los objetivos e hipótesis de trabajo (III.2.), así como la descripción del método de investigación (III.3.). El último epígrafe está dedicado a la descripción e interpretación de los resultados (III.4.).

Las **conclusiones** resumen los resultados y los hallazgos, tanto teóricos como empíricos, alcanzados en nuestra investigación, con algunas referencias a las implicaciones pedagógicas que se desprenden de los resultados.

La **bibliografía** corresponde a las obras que han sido citadas a lo largo de la tesis y se ajusta honestamente a las lecturas de hecho y consultas realizadas directamente por nosotros.

Los **apéndices** ofrecen el modelo de las pruebas de pretest (II) – incluido el cuestionario de datos personales y académicos (I) que formó parte de la prueba– y posttest (III), empleado para la recopilación del corpus de datos, los dos modelos de examen (IV y V) que realizaron nuestros alumnos del Taller (como parte del sistema de evaluación), así como la transcripción del corpus textual (VI), en el que hemos destacado tipográficamente, subrayados y **en negrita**, los vehículos de las metáforas

lingüísticas identificadas en cada texto. Y, por último, hemos querido cerrar esta tesis doctoral como la abríamos, con la presencia de nuestros queridos alumnos integrantes del Taller de Escritura Creativa; esta vez evocada a través de una galería de fotos (VII) que fueron sacadas durante la puesta en práctica de la propuesta didáctica.

Como se trata de una investigación empírica en la que se ha contado con la colaboración de instituciones y personas para, entre otras tareas, llevar a cabo la compilación del corpus de datos, hemos sido conscientes de la necesidad de que esta colaboración se desarrollara según una serie de parámetros éticos. Para ello, hemos respetado los *Principios éticos y el Código de conducta* establecidos por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2002), que distingue cinco principios generales y diez estándares; de los cuales, en concreto, tres son los que han guiado nuestra actuación como investigadores: el principio C, relativo a la responsabilidad científica y profesional, el principio E, que se refiere al respeto y a la dignidad y los derechos de las personas, y, por último, nos hemos comprometido con las pautas establecidas por el cuarto estándar sobre privacidad y confidencialidad.

Finalmente, y para terminar, me gustaría dejar constancia de que como autora de esta investigación, además de mi formación como investigadora, he volcado en ella mi experiencia profesional como profesora de español en el ámbito universitario, formadora de profesores en cursos de postgrado y autora de materiales didácticos; a ello se añade mi condición de poeta. Todas estas facetas han condicionado una determinada mirada sobre el objeto de estudio. No ignoramos que casi ninguna investigación es perfecta, mucho menos una tesis doctoral; nos sabemos en la antesala del saber y somos conscientes de las limitaciones de este estudio, a las cuales nos iremos refiriendo cuando sea pertinente en este informe de investigación.

## **CAPÍTULO I**

### **EL LUGAR DE LA COMPETENCIA METAFÓRICA EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS DE INTERLENGUA**



# CAPÍTULO I: EL LUGAR DE LA COMPETENCIA METAFÓRICA EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS DE INTERLENGUA

## I.1. Aproximación histórica al concepto de metáfora

La metáfora constituye un tema de reflexión teórica permanente, no sólo en el ámbito disciplinar de la filosofía y la retórica, sino también, cuando entra a formar parte como objeto de estudio de la lingüística, la psicología, la sociología, la antropología, la teoría de la ciencia, o la inteligencia artificial. Por lo tanto, si hay algún aspecto que caracteriza esta persistente eclosión de estudios sobre la metáfora es, precisamente, la pluralidad y la heterogeneidad de enfoques y planteamientos –imposibles de reflejar en su totalidad– que han ido generando, sobre todo, a partir de la década de los setenta, un sinnúmero de publicaciones<sup>1</sup>.

No pretendemos, en este apartado, recorrer todos y cada uno de esos caminos abiertos sobre la metáfora; ni siquiera intentamos reflejar la complejidad que entraña su conceptualización *transdisciplinar*<sup>2</sup>; nuestros esfuerzos tampoco van encaminados hacia la reconstrucción historiográfica<sup>3</sup> como fin en sí misma. Tratamos, simplemente, de componer una trayectoria personal que nos sirva para adquirir cierta perspectiva histórica, y nos ayude, al mismo tiempo, a encontrar aquellos fundamentos teóricos que precisamos para poder afrontar la problemática epistemológica que suscita nuestro estudio empírico.

---

<sup>1</sup> Gran parte de ellas se encuentran recogidas bibliográficamente en Shibbes (1971), Van Noppen (1985) y Van Noppen y Hols (1990).

<sup>2</sup> Término acuñado por Eduardo de Bustos Guadaño (2000) en su libro *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*.

<sup>3</sup> Son numerosos los intentos de organizar las distintas aportaciones en torno al fenómeno metafórico; baste citar algunos, como los de Mooij (1976), Ortony (1993b), Kittay (1987) y Way (1991). Sin embargo, cada uno de ellos debe ser tomado como orientativo, ya que pueden desmontarse fácilmente con sólo alterar alguno de los criterios empleados (Vicente Cruz 1995: 156). Para consultar un resumen sobre las distintas propuestas de clasificación, véanse Samaniego Fernández (1996: 50-57) y Vicente Cruz (1995: 156, nota 29).



Nuestro interés se centra en la **producción metafórica** y, por consiguiente, a pesar de que podamos referirnos en ocasiones a cuestiones relacionadas con el problema de su interpretación, orientamos este repaso histórico a resaltar aquellos aspectos teóricos que inciden directamente en el establecimiento de criterios para la identificación metafórica dentro de una producción textual; nos estamos refiriendo a la cuestión de la **significación metafórica** y a la determinación de los **portadores metafóricos**. Vayamos por partes.

El primer apartado (I.1.1.) está dedicado a Aristóteles, no sólo por ser quien acuña el término *metáfora* y lo delimita por primera vez como constructo teórico en su doble vertiente, lingüística y psicológica<sup>4</sup>, sino porque con sus disquisiciones sobre la metáfora está prefigurando muchas de las nociones –sustitución, comparación elidida, interacción de rasgos a partir de la semejanza entre realidades– que servirán después para hacer germinar otros enfoques.

En los dos apartados siguientes (I.1.2. y I.1.3.) nos situamos dentro del marco de la semántica tradicional, que no reconoce la participación e influencia de ningún tipo de contexto lingüístico o extralingüístico en el proceso de comunicación, y distinguimos tres enfoques: **el sustitutivo**, **el comparativo** y **el interactivo**, de acuerdo con la clasificación propuesta por Black (1966b). Los tres enfoques consideran que la palabra es la unidad portadora de contenido metafórico (portador metafórico), y que ésta posee un significado literal a través del cual se llega al metafórico. Sin embargo, el enfoque interactivo fundamenta el empleo de la metáfora en la existencia de un valor cognoscitivo innegable no reducible a paráfrasis<sup>5</sup>, resultado de la

---

<sup>4</sup> Como procedimiento lingüístico que provoca el cambio semántico y como un tipo de asociación mental basada en la semejanza de dos realidades (Winner y Gardner, 1977).

<sup>5</sup> Autores como Soria Clivillés (1993: 44) consideran que la paráfrasis es independiente del valor cognoscitivo de la metáfora, de tal manera que “de la idea de que las metáforas son parafraseables no debe inferirse que no tienen valor cognoscitivo; lo mismo que de la idea de que no son parafraseables no debe inferirse que lo tienen”. Compartimos la opinión de Vicente Cruz (1995) según la cual la paráfrasis es un procedimiento que se activa para la

interacción de rasgos semánticos entre los términos puestos en relación metafórica. El significado metafórico dependerá directamente de esta interacción entre los rasgos propios de las unidades léxicas empleadas. Según esta concepción, las metáforas no son parafraseables, ya que no existe equivalencia (similitud o semejanza) entre el término literal y el metafórico. Así, las metáforas tienen como cometido ampliar los contenidos de los términos que relacionan y crear nuevos valores significativos que producen imágenes, impresiones y sentimientos, hasta entonces desconocidos, que hacen avanzar el conocimiento.

Este trazado desemboca en la **teoría cognitiva de la metáfora**, ya en el marco de la semántica cognitiva (I.1.4.), que desarrollaremos con mayor exhaustividad en sucesivas secciones, al considerar esta teoría como pilar fundamental sobre el que descansa nuestra investigación.

### **I.1.1. El punto de partida: Aristóteles**

En líneas generales, la reflexión en torno a la metáfora surge en la antigüedad clásica como un asunto filosófico de carácter periférico, exento de valor en sí mismo, hasta que, paulatinamente, se va convirtiendo en objeto de indagación retórica.

Platón, fiel defensor de la postura **naturalista**<sup>6</sup>, según la cual, las palabras emanan de las cosas, no llega a interrogarse por el sentido del

---

comprensión metafórica, pero que no guarda una relación directa con su mayor o menor valor cognoscitivo.

<sup>6</sup> La cuestión de fondo que se plantea y que constituirá –no sólo durante la Edad Media– uno de los temas de controversia más importantes es la relación que se establece entre la lengua y el pensamiento, entre las palabras y las cosas que designan. Frente a los *convencionalistas*, entre los que se contaba Aristóteles, que defendían que no existe relación directa y natural sino convencional entre lenguaje y realidad, estaban los *naturalistas* como Platón, que reconocían un vínculo natural e inmutable entre lenguaje y realidad. Platón recoge en su diálogo *Cratilo* (383 a.C.) las claves de esta polémica entre naturalistas y nominalistas. Según las tesis naturalistas, todas las palabras son verdaderamente apropiadas por naturaleza para las cosas que representan y esta cualidad inmanente puede ser captada por el filósofo si busca tras la apariencia de las cosas. La figura de Sócrates, moderador de la discusión, toma claramente partido por Cratilo, defensor de las tesis naturalistas, en detrimento de Hermógenes, representante de las tesis convencionalistas. La defensa de la postura naturalista se asentó, sobre todo, tal y como se

fenómeno metafórico<sup>7</sup>, pero sostiene en su *República* que las palabras del poeta no conducen a la verdad, y que, por lo tanto, carecen de valor.

La metáfora, para Platón, constituye, más que un problema en sí mismo –digno de ser abordado, como, por ejemplo, la idea del bien–, un obstáculo a la pureza de la razón (Parente, 2002). Platón entiende la poesía como una amenaza y a los poetas como creadores de apariencias alejadas de la verdad, generadores de mundos irracionales, ilusorios y, en consecuencia, peligrosos. Por todo ello, recomienda que se la destierre del campo del saber filosófico. Amparadas por esta visión idealista del mundo, surgen de manera embrionaria dos ideas que se irán perpetuando con ciertas variantes, a lo largo del tiempo, en diferentes corrientes de pensamiento y que traerán consigo consecuencias de enorme importancia para la conceptualización de la metáfora:

1. Presuponer **la existencia de dos tipos de significados**<sup>8</sup>: el *propio* o *literal*, determinado por las condiciones de verdad, frente al *impropio* o *figurado*, que conduce al inevitable alejamiento de la realidad.
2. Considerar el **uso poético del lenguaje** vano, engañoso, capaz de oscurecer la realidad de las cosas.

---

recoge en Tusón (1982: 18), sobre dos pilares: la etimología y el simbolismo fonético. Nace así la etimología como práctica enraizada en la búsqueda del verdadero significado que se esconde tras la apariencia (*etymo* significa “verdadero” o “real”). El *Cratilo* está lleno de este tipo de argumentaciones etimológicas falsas. Por poner un solo ejemplo, *theoi* (“dioses”) se consideraba originado en *théonta* (“los que giran”), porque los dioses giraban en las esferas celestes.

<sup>7</sup> Aunque Platón utiliza el término *metaféreîn* con la acepción corriente de “traducir” (Bedell Stanford, 1936), es Aristóteles, como veremos a continuación, el que acuña el término *metáfora* y origina de manera explícita un nuevo campo de reflexión en torno a ella.

<sup>8</sup> Ortony (1993b), uno de los autores más destacados en el estudio de la metáfora, distingue dos grandes enfoques basándose en este criterio de la existencia o no de significado metafórico frente al literal. El enfoque no constructivista, en el que quedarán enmarcados aquellos trabajos sobre la metáfora pertenecientes a la retórica clásica, así como los de autores como Black y Searle, que defienden dicha distinción y consideran el uso metafórico del lenguaje como desviante y supeditado al propiamente literal. El otro enfoque, el denominado constructivista, que tiende a minimizar o eliminar directamente la distinción entre sentido literal y sentido figurado y considera la metáfora como una herramienta esencial de la creatividad del lenguaje. Esta distinción es recogida por otros autores como Moeschler y Reboul (1999) y Urios-Aparisi (2002).

Aristóteles (2002: XXI, 1457b: 85) supone para el estudio de la metáfora su punto de arranque, con la acuñación del término **metáfora** y con su formalización conceptual, al arriesgar la siguiente definición:

la metáfora es la traslación<sup>9</sup> de un vocablo ajeno o desde el género a la especie, o desde la especie al género, o desde la especie a la especie o en virtud de una relación analógica<sup>10</sup>.

De esta definición se desprenden varias ideas clave: la metáfora es un **procedimiento lingüístico** que consiste en el empleo de un vocablo que **designa una realidad para referirse a otra**. La metáfora está siendo considerada como un **fenómeno léxico**, en la medida en que sucede en el plano de la **palabra aislada del contexto discursivo** y afecta a su función nominativa (Bustos Guadaño, 2000: 14). Por lo tanto, **la palabra**, y en concreto, **el nombre**, como eje y soporte de la enumeración (Ricoeur, 2001: 22)<sup>11</sup>, es **el portador del contenido metafórico**.

Al mismo tiempo, esta idea de translación o de desplazamiento referencial lleva aparejada la posibilidad de ser interpretada como una desviación, es decir, como un alejamiento del sentido recto en que las

---

<sup>9</sup> Esta idea espacial de *traslado* o de *desplazamiento* del nombre se halla cristalizada en la misma génesis del término metáfora: μετα-φορά: μετά, “al otro lado” y φέρω, “llevar” (Eseverri Hualde, 1988: 397). Por otra parte, conviene aclarar que, tal y como recoge Llamas Saíz (2005: 20, nota 7), el término griego ἐπιφορά puede ser traducido también como *transferencia* o *transposición*. Nosotros emplearemos indistintamente los dos términos a lo largo de este apartado.

<sup>10</sup> A pesar de que esta definición aparece recogida en la *Poética* (Aristóteles, 2002), su desarrollo conceptual se encuentra diseminado, no sólo en esta obra (*Poética* 21, 1457a y 1457b; 22, 1459a), sino también en el libro III de la *Retórica* (Aristóteles, 1999) (III 2, 1404b: 32-37; 1405a: 8-10; 1410b: 35; 1411a: 1-2; 1412a: 11 y ss.). Esta doble presencia sitúa a la metáfora en una encrucijada entre dos disciplinas muy distintas que le asignan dos funciones diferentes: la **retórica**, cuya finalidad es la elocuencia para la persuasión en el discurso oral, y la **poética**, que busca producir placer a través de la imitación (mímesis) de acciones humanas capaces de suscitar en el espectador terror y compasión.

<sup>11</sup> Esta vinculación con el plano léxico, al entender que la metáfora consiste en denominar realidades con nombres que son propios de otras realidades, será la que conduzca después a la retórica postaristotélica (que se extenderá hasta el siglo XIX) a especializarse en la clasificación; en la creación de taxonomías de las *figuras de desviación* o *tropos*, ya que la metáfora sería una de las figuras de discurso (concretamente, se la clasificará como un *tropo de semejanza*) que consta de una sola palabra.

palabras se corresponden naturalmente con las realidades para las cuales fueron concebidas, a modo de representación. Se desencadena así, en el campo de la reflexión lingüística, una de las controversias más recurrentes de la historia del pensamiento y que se irá propagando como tema de interés a distintas disciplinas (filosofía, retórica, lingüística, psicología, etc.); nos estamos refiriendo a la oposición entre *lo propio* –en el sentido de lo primitivo, lo originario, lo nativo– y lo transpuesto<sup>12</sup>, *lo extraño*.

Sin embargo, y teniendo en cuenta que Aristóteles era representante de las **teorías convencionalistas**, no parece coherente suponer que tal desviación conllevara la existencia de las denominaciones propias de los elementos que componen la realidad, según entendían los naturalistas el término *propio*, sino, más bien, habría que identificarlo con *usual*, en contraposición a los *usos infrecuentes y extraños*, tal y como refleja el siguiente fragmento extraído de la *Poética* (Aristóteles, 2002: XXII, 1458b: 89):

La virtud de la elocución es que sea clara pero no baja. Ahora bien, la más clara es la que se realiza a base de los **vocablos usuales**, pero es baja. (...) En cambio es solemne y evita la vulgaridad la que hace uso de los **vocablos extraños**. Llamo vocablo extraño a la glosa, **la metáfora**, el alargamiento y todo lo que está **al margen de lo usual**.

Como aclara Bustos Guadaño (2000: 37):

(...) en este sentido, su afirmación de que un nombre es propio de una realidad ha de entenderse como que tal

---

<sup>12</sup> Como hemos visto ya en la mención a Platón, podemos decir que la oposición *propio-transpuesto*, generada a partir de Aristóteles, es en gran parte heredera de la vieja controversia entre naturalistas y convencionalistas. Dicha polémica derivó desde el siglo II a.C. en otra gran discusión acerca del grado de regularidad (analogía) o irregularidad (anomalía) del lenguaje. “Así, a aquellos que sostenían que la lengua era esencialmente sistemática y regular se les denomina generalmente *analogistas* y a los que adoptaron la postura contraria se les llama *anomalistas*” (Lyons, 1971: 6). La pervivencia de estas controversias y la distinción irreconciliable de los pares natural/convencional, propio/transpuesto, analogía/anomalía, se dio por sentada a partir de la teoría retórica postaristotélica, que provocó distintas reformulaciones terminológicas; de tal manera que *lo propio* podrá en ocasiones ser identificado con el término literal y *lo transpuesto* con lo figurado. En muchos casos, no en Aristóteles (véase Ricoeur, 2001: 29-30), se dará un paso más, identificando el uso corriente, ordinario, de un nombre determinado con su sentido propio, es decir, con su pertenencia originaria a una idea. Podríamos incluso trazar un vínculo conceptual entre *natural-propio-análogo* y *convencional-transpuesto-anómalo*.

relación es un uso social, una conducta homogénea. Luego, ese nombre puede utilizarse para referirse a “otra” realidad, y en ese sentido no le pertenece propiamente.

La siguiente cuestión que se deriva de la definición aristotélica de metáfora es la de determinar cuáles son las condiciones que tendrían que cumplir los términos que intervienen en la metáfora (término metaforizado ausente y término metafórico ajeno) para poder establecer la transferencia o desplazamiento. Es en este punto donde la definición aristotélica se abre a una **dimensión psicológica** del fenómeno metafórico: existen semejanzas, propiedades, cualidades parecidas o compartidas entre dos realidades, que posibilitan la asociación mental entre los términos.

Por ello, Aristóteles (1999: III, 1406b: 501-502) considera muy próximos, desde el punto de vista conceptual, los esquemas del símil (X es como Y) y de la metáfora (X es Y). Aunque no llega a identificarlos<sup>13</sup>, defiende cierto grado de equivalencia subyacente entre ambas estructuras:

La imagen [o símil (*eikón*)] es también una metáfora, pues se distingue poco de ella. Cuando se dice de Aquiles que “se lanzó como un león” se está ante una imagen; en cambio, cuando [se dice] “se lanzó león”, esto es una metáfora; porque, por ser ambos valientes, es por lo que, trocando los términos, se le ha llamado león a Aquiles. La imagen es útil en el discurso, pero pocas veces, dado su carácter poético. Y, por otra parte, hay que aplicarlas como las metáforas, puesto que son metáforas y sólo se diferencian en lo que hemos dicho.

Por otra parte, la consideración explícita de la metáfora en términos de vocablo *extraño* trae consigo la cuestión de si dicha desviación debería ser entendida en términos de sustitución (Ricoeur, 2001: 29): el término metafórico ajeno está ocupando el lugar de un término no metafórico que

---

<sup>13</sup> Según Ricoeur (2001: 34), el hecho de que Aristóteles relacione en su *Retórica* la metáfora con la comparación es una invitación a seguir el camino que conduce a reconocerle su carácter de enunciado, y no interpretarla exclusivamente como una desviación en el plano léxico, ya que la comparación ofrece una estructura discursiva, por lo menos en apariencia. Por otro lado, será este acercamiento entre la metáfora y el símil lo que posibilitará interpretar la metáfora como un símil abreviado. Estaríamos ante lo que Black denomina *enfoque comparativo*.

habría podido ser empleado; sin embargo, hay que destacar que Aristóteles no dice que el préstamo o desviación tenga que proceder necesariamente de la idea de sustitución<sup>14</sup>.

La posibilidad de vislumbrar cierta dimensión cognitiva<sup>15</sup> en la definición aristotélica de metáfora surge, precisamente, de:

1. la falta de identificación plena entre símil y metáfora;
2. la no reducción absoluta de la noción de metáfora a la de sustitución;
3. la importancia dada al pensamiento analógico (Kittay, 1987: 3-4).

Si identificáramos término metafórico con término literal sustituido, tendríamos que aceptar que la información que aporta el término metafórico es nula, y su único valor sería de carácter decorativo, ya que en cualquier momento podríamos restituir el término ausente, si éste existe.

Otra de las características que conlleva la conceptualización aristotélica de la metáfora es el reconocimiento de su intervención en los procesos de conocimiento humanos como manifestación de la creación, del ingenio, de la imaginación, destacando así su carácter alumbrador y, además, el hecho de que no puede ser enseñada:

---

<sup>14</sup> “Algunas proporciones analógicas no tienen un nombre instituido, pero no por ello dejará en absoluto de expresarse igualmente la relación. Por ejemplo, la acción de esparcir los rayos desde el sol no tiene nombre. Sin embargo, hay una relación de semejanza entre esta acción con respecto al sol y la de sembrar con respecto al grano, razón por la cual se ha dicho *sembrando los rayos por un dios constituidos*” (Aristóteles, 2002: 21, 1457b). Aristóteles recoge así un ejemplo en el que no existe el vocablo propio para designar uno de los términos de la analogía: (B es a A como D es a C), es decir, la acción del sol es a su luz como el sembrar es a la semilla. El término B no tiene nombre. En griego no existía un término como el español “irradiar”.

<sup>15</sup> La atribución de una dimensión cognitiva a la metáfora constituirá, según veremos más adelante, uno de nuestros principales criterios para diferenciar entre las distintas líneas de conceptualización de la metáfora. Además, dentro del reconocimiento de su capacidad para ampliar el conocimiento de la realidad, existirán autores que la entiendan como desvelamiento, descubrimiento de ciertas semejanzas y relaciones entre las cosas que hasta la irrupción de dicha metáfora habían permanecido inadvertidas. Tal parece ser el caso de Aristóteles, que precisa apoyarse en criterios de semejanza preexistente para justificar la producción metafórica. Existe otra visión de la dimensión cognitiva de la metáfora según la cual se considera que es la propia metáfora la que crea esas semejanzas entre los términos (Black, 1966b).

Pero lo más importante es ser apto para la metáfora, ya que esto es lo único que no puede tomarse de otro y es señal de talento. Pues metaforizar bien es intuir las semejanzas. (Aristóteles, 2002: XXIII, 1459a: 93)

Si admitimos la propiedad de la metáfora para vislumbrar semejanzas ocultas, insospechadas, entre realidades diversas, la estamos vinculando al conocimiento humano, y elevándola a la categoría de instrumento de conocimiento de la realidad. En este sentido, la metáfora guardaría también una clara dimensión instructiva, aspecto que, como veremos más adelante, destacarán otros autores ya en el ámbito de la lingüística aplicada (LA) y la enseñanza de segundas lenguas (L2) (I.3.1.1. y I.3.5.).

Volviendo a la definición aristotélica, la traslación metafórica se asienta sobre una relación semántica de semejanza entre dos realidades y puede adoptar la forma de género a especie (que será fijada en la tradición retórica posterior bajo la denominación de *sinécdoque*), de especie a género, de especie a especie, o por analogía. Cuando el poeta emplea un vocablo más amplio en lugar de otro semánticamente más restringido y dice “he aquí mi nave **parada**”, en vez de “mi nave está anclada”, está yendo del género a la especie. Del mismo modo, cuando el poeta traslada un vocablo semánticamente más restringido para denominar algo que es más genérico y dice “Pues en verdad Odiseo **diez mil** hazañas tiene realizadas”, en lugar de emplear el término *muchas*, está deslizándose en sentido opuesto, de la especie al género. Aristóteles contempla, asimismo, la posibilidad de llevar a cabo una transferencia de especie a especie, como sucede en estos dos ejemplos proporcionados, al igual que los anteriores, por él mismo:

(...) “con el bronce su vida habiendo **agotado** hasta el fondo” o bien “habiendo **cortado** su vena con el bronce de alargado filo”, ya que ambas voces, “agotar” y “cortar” son dos determinadas maneras de [decir] **quitar**. (Aristóteles, 2002: XXI, 1457b: 85)

En relación con la analogía, Aristóteles la entiende en los siguientes términos:

Llamo “relación analógica” a cuando el segundo miembro de una proporción guarda con el primero similar relación a la



del cuarto con el tercero. En tal caso, pues, se podrá decir el cuarto término en vez del segundo y el segundo en vez del cuarto. Y algunas veces los que eso hacen añaden el término al que se refiere el sustituido. Quiero decir, por ejemplo: (...), la “vejez” con la “vida” y la “tarde” con el “día”. Por consiguiente, el poeta podrá decir que la “tarde” es la “**vejez del día**”, o, como Empédocles, que la “vejez” es la “**tarde de la vida**” o el “**ocaso de la vida**”. (Aristóteles, 2002: XXI, 1457b: 85-87)

Estas cuatro posibles formas de traslación metafórica que Aristóteles contempla serán drásticamente reducidas en la retórica clásica a la idea de la analogía o semejanza.

### I.1.2. Los enfoques sustitutivo y comparativo

El denominado **enfoque sustitutivo**, cuyo alcance llega hasta mediados del siglo xx, engloba todos aquellos planteamientos teóricos sobre la metáfora que sostienen que “las expresiones metafóricas se utilizan en lugar de otras expresiones literales equivalentes a ellas (...)” (Black, 1966b: 42) y que podrían haberse utilizado en su lugar, ya que ambas son semejantes o análogas en cuanto al significado. Comprender, por consiguiente, el significado de una expresión metafórica consiste en ser capaz de encontrar dicha expresión literal ausente y restituirla (paráfrasis exhaustiva).

Por otro lado, el **enfoque comparativo**, que, según Black, es un caso especial dentro del enfoque sustitutivo, engloba aquellas teorías semánticas que consideran que detrás de la metáfora no hay otra cosa que una comparación subyacente o elidida. El portador metafórico en este enfoque no queda circunscrito a la palabra, sino que se extiende a la oración. El enunciado metafórico puede sustituirse por una comparación literal equivalente. Comprender la metáfora consiste en ser capaces de restituir la comparación implícita o, lo que es lo mismo, el símil elíptico, basado en una semejanza o analogía subyacente<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> A pesar de no considerarse dentro del enfoque comparativo, autores contemporáneos de la importancia de Ortony (1993a) reconocen un papel destacado a esa percepción de

En ambos enfoques la función de la metáfora se reduce a una cuestión decorativa, y su uso no se justifica desde un punto de vista comunicativo, ya que de esta transposición no se obtiene ningún tipo de información nueva y su valor cognoscitivo es nulo. Como señala Vicente Cruz (1995), en los dos casos se está confundiendo el significado metafórico con los procedimientos que se despliegan para su comprensión, entre los que se cuenta la paráfrasis. Además de esa función ornamental, a la metáfora se le reconoce otra función: la de servir de implementación del lenguaje literal donde existe algún vacío léxico que se trata de cubrir con la metáfora<sup>17</sup>.

La tradición retórica<sup>18</sup> se inscribe dentro de estos dos enfoques, en ese proceso de creciente radicalización de algunos aspectos, ya introducidos por el propio Aristóteles<sup>19</sup>, hacia posiciones mucho más cercanas al platonismo. La **perspectiva retoricista** se inicia con autores como Cicerón o Quintiliano<sup>20</sup>, continúa en el período medieval y la **filosofía escolástica**<sup>21</sup> para seguir desarrollándose con la **retórica racionalista** (siglos XVII-XIX).

---

semejanzas, así como al razonamiento analógico que interviene en los procedimientos de comprensión metafórica.

<sup>17</sup> Curiosamente, esta función atribuida a la metáfora se asemeja mucho a la que cumple cuando, en el ámbito de los estudios de IL, se la considera implicada en una determinada **estrategia de compensación**: el aprendiz recurre estratégicamente a la metáfora ante la falta de conocimiento de un ítem perteneciente a la segunda lengua (L2). Aquí, el vacío léxico existe, probablemente, tan solo en su IL. Tendremos oportunidad de referirnos a esta función estratégica en los apartados I.3.4. y I.3.5.

<sup>18</sup> Ricoeur (2001: 69-70) elabora una excelente síntesis de los postulados definitorios de cualquier planteamiento puramente retórico en relación con la metáfora.

<sup>19</sup> Sin negar, como acabamos de ver en el apartado anterior, la existencia de matices y resquicios en las ideas de Aristóteles en torno a la metáfora, que hacen vislumbrar en su obra la posibilidad de atribuirle cierto valor cognoscitivo, es indiscutible que las principales ideas que sustentan tanto el enfoque sustitutivo como el comparativo estaban ya prefiguradas de forma embrionaria en los planteamientos aristotélicos anteriormente expuestos. Ricoeur (2001) considera a Aristóteles el iniciador del modelo retórico, pero no lo hace responsable de ese cambio esencial en la conceptualización de la metáfora, sino que lo interpreta como una consecuencia derivada del protagonismo atribuido al nombre en la enumeración de los constitutivos del significado (lexis), unido a su referencia explícita en la definición de metáfora.

<sup>20</sup> Con su obra *Institutio oratoria*, es considerado como el primer autor perteneciente al enfoque sustitutivo (Danesi, 1999-2000).

En contraposición a la definición propuesta por Aristóteles y citada en el apartado anterior, Cicerón, en su obra *De oratore*, considera la metáfora como una forma abreviada de símil, condensada en una palabra que produce deleite, placer estético. Esta equiparación de la metáfora al símil no se reducirá a los planteamientos de Cicerón, sino que es recogida por otros autores que siguen defendiendo que la metáfora no es otra cosa que una **comparación abreviada**.

No estaríamos, tal y como lo consideraba Aristóteles, ante dos formas distintas de predicación: *ser* y *ser como*, donde la atribución directa de la metáfora produce un asombro que no logra producir la comparación<sup>22</sup> e implica, también, la participación activa del lector u oyente, al tener que descubrir su significado, ya que la comparación es:

(...) una metáfora que sólo se diferencia por un añadido puesto delante. Mas, por ello mismo, **causa menor placer** a causa de su mayor extensión y porque, además, **no nombra una cosa como siendo otra**. Y no es esto ciertamente lo que el espíritu busca. (Aristóteles, 1999: III, 1410b: 532)

Los autores que admiten la plena equivalencia formal entre el esquema metafórico (X es Y) y el enunciado propio del símil (X es como Y) están admitiendo al mismo tiempo la identidad en términos de contenido, de tal forma que cuando decimos:

(1) Ricardo es un león

---

<sup>21</sup> Nos referimos, sobre todo, al florecimiento cultural y de erudición que tuvo lugar a lo largo del siglo XIII, durante el que se avivó el interés por la cuestión del significado, dando lugar a numerosas obras bajo el título *De modis significandi*, que pretendían dilucidar los principios, considerados constantes y universales, bajo los que la palabra se relacionaba con el entendimiento humano y con la cosa significada. Los textos de los denominados *modistae*, que constituyen una tendencia bastante uniforme dentro de la retórica, se elevan a 80 obras reseñadas por Bursill-Hall (1975: especialmente 189-196). Al igual que los estoicos, la gramática científica o especulativa propia de este período escolástico empleó la metáfora del espejo (*speculum*) para ilustrar su visión del lenguaje como reflexión de la realidad subyacente a todo fenómeno propio del mundo físico, real. Para ampliar este tema, véase Lyons (1971: 14-16).

<sup>22</sup> Para autores como Parente (2002), la adición del nexos comparativo *como* no es trivial ni intrascendente, sino que debilita el compromiso semántico del enunciado original, suavizando el efecto de la metáfora.

(2) Ricardo es valiente

(3) Ricardo es como un león

De acuerdo con el enfoque sustitutivo, con (1) estaríamos diciendo algo equivalente a (2). Según el enfoque comparativo, (1) equivaldría, además, prácticamente a (3)<sup>23</sup>, ya que estaríamos diciendo *Ricardo es como un león* (en cuanto a su “ser valiente”)<sup>24</sup>. En ambos casos, la elección de uno u otro esquema vendría justificada por criterios de conveniencia estilística. Cuando la sustitución viene provocada por el hecho de no existir el término propio adecuado, es decir, por la existencia de una laguna léxica, hay que hablar de *catacresis*<sup>25</sup>, en lugar de *tropo* en sentido estricto.

Al despojar a la metáfora de su autonomía frente al uso literal del lenguaje, y reducirla a un elemento decorativo, a un accidente de la

---

<sup>23</sup> Existen, por otro lado, muchos casos de parafraseo con un esquema de comparación que no tienen nada que ver con el lenguaje figurativo. Pensemos, por ejemplo, en la siguiente situación comunicativa planteada por Parente (2002): un niño le pregunta a su padre que qué es una bicicleta y su padre responde que una bicicleta es como un triciclo. Tal y como apunta Parente, se trata, en este caso, de una comparación literal, relacionada con un uso aproximativo del lenguaje y no figurativo. Tendremos ocasión de retomar este mismo razonamiento vinculándolo, esta vez, a uno de los criterios restrictivos que adoptamos en el procedimiento de identificación metafórica aplicado a nuestro corpus de datos (III.1.2.).

<sup>24</sup> Tal y como deja claro Black (1966b: 47) cuando se refiere al enfoque comparativo, las palabras entre paréntesis son sobreentendidas por el lector, y en ningún caso enunciadas explícitamente.

<sup>25</sup> El esquema de este tipo de metáforas basadas en una relación analógica es el siguiente: (A es a B como C es a D). Aristóteles proporciona ejemplos en su *Poética* (2002: 1457b, 20) a los que ya nos hemos referido en el apartado I.1.1. Un ejemplo propiamente dicho de catacresis basado en ese esquema analógico es: la cabeza del alfiler. Alfiler es a B lo que cuerpo es a cabeza. B es el lugar vacío, el término propio no existente para designar esa parte concreta de un alfiler. Sin embargo, siguiendo la argumentación de Bustos Guadaño (2000: 46-47, nota 16), lo que determina el carácter metafórico de la catacresis es el alcance que se le dé a la definición del término. En nuestro ejemplo, si definimos cabeza como “parte superior del cuerpo animal o humano”, la cabeza del alfiler sería una metáfora; pero, si fijamos la extensión de la definición de cabeza diciendo que es “la parte superior de algo o alguien”, ya no se trataría de un uso metafórico. Black define la catacresis como el uso de un vocablo en un sentido nuevo con objeto de rellenar una laguna del vocabulario “(...) mas si la catacresis se pone al servicio de una necesidad genuina, el nuevo sentido que así se introduce, pasa rápidamente a formar parte del sentido literal: “naranja” puede haberse aplicado originariamente al color por catacresis, pero tal palabra conviene ahora a éste con la misma “propiedad” (o igual ausencia de metáfora) que al fruto” (Black, 1966b: 43).

denominación, resalta su valor ornamental, cosmético<sup>26</sup>, pierde su dimensión cognoscitiva<sup>27</sup>, y queda excluida del campo de la teoría del conocimiento, para instalarse en el ámbito de la estética o de la teoría literaria. Adquiere así su estatuto **de figura<sup>28</sup> del lenguaje**, de asunto exclusivamente lingüístico propio de la teoría de la elocución<sup>29</sup>.

Según el postulado de la paráfrasis exhaustiva, la restitución anula la sustitución y, en consecuencia, la metáfora puede ser reemplazada por enunciados literales sin ocasionar pérdida de significado alguna, ya que la metáfora y, en general, los tropos no transmiten ninguna información nueva y son un recurso lingüístico prescindible. Volviendo al ejemplo anterior, para comprender (1) sólo hemos tenido que reponer en (2) el término propio equivalente (*valiente*) en el lugar del impropio (*león*), ya que la utilización figurada del término tiene una función meramente decorativa y no implica ninguna información diferente a la del uso literal.

En palabras de Ricoeur (2001: 70), para la retórica, la metáfora no es otra cosa que “una manera insólita de llamar a las cosas”, cuya “finalidad es agradar decorando el lenguaje, dando “colorido” al discurso y “vestido”<sup>30</sup> a la expresión desnuda del pensamiento”. El estudio se centra cada vez más en

---

<sup>26</sup> Platón ya utiliza este término “cosmética” referido a la metáfora. Véase nota 6 de Ricoeur (2001: 17).

<sup>27</sup> Como señala Bustos Guadaño (2000: 50): “esta desvinculación de la metáfora del reino de lo cognoscitivo y su correspondiente destierro al ámbito de lo estético corre paralela, a partir de la era moderna, a la tajante separación entre ciencia y arte, entre conocimiento y placer (...) entre lenguaje del conocimiento [y] lenguaje del arte (...)”.

<sup>28</sup> El término *figura* (*skema conformatio*, forma) fue especialmente utilizado por los aristotélicos y debe su origen a la forma de un cuerpo.

<sup>29</sup> Tal y cómo recoge Ricoeur (2001: 43-44, 67-68), la retórica griega era considerada como *arte de la persuasión*, orientada hacia el dominio de la oratoria y constituida por tres campos: argumentación, composición y elocución. La teoría de la argumentación y la de la composición (poética) se separarán y la retórica quedará reducida, primero, a la elocución y, después, a una simple clasificación de figuras, a una teoría de los tropos, perdiendo su vinculación con la lógica (al despojarse de la correlación entre el concepto de persuasión y de verosimilitud) y con la filosofía.

<sup>30</sup> César du Marsais (1818: 34; citado en Todorov, 1981: 141) utilizará explícitamente la metáfora del ropaje para explicar el carácter superficial, puramente decorativo y, por tanto, prescindible de las figuras, que “revisten, por así decirlo, de ropajes más nobles esas ideas comunes”.

la clasificación y la ordenación taxonómica de las figuras retóricas<sup>31</sup>, que responde a un deseo racionalista de “domesticación” y de control del fenómeno metafórico que no se acababa de someter.

La preocupación filosófica por las relaciones existentes entre pensamiento, realidad y lenguaje, cobran una nueva dimensión, a partir del siglo XVIII, que queda plasmada, desde la publicación del *Ensayo sobre el entendimiento humano*, libro III de Locke, en la formalización de una nueva disciplina: la filosofía del lenguaje. Locke, al abordar las relaciones entre pensamiento y realidad, se percata de la necesidad de analizar también el lenguaje natural, herramienta esencial con la que modelamos y comunicamos nuestro pensamiento. Considera que la función del lenguaje es representativa, pictórica –entendiendo este último adjetivo en su dimensión más naturalista y circunscrita a la fiel reproducción de la realidad– y su uso depende directamente de esa contribución a dicha función.

Aparece, así, un nuevo elemento connotativo a la conceptualización de la metáfora y, en general, de las figuras retóricas, que nos trae resonancias platónicas; este valor añadido al de la **vaciedad cognoscitiva** y al de la **función decorativa** no es otro que el de la **opacidad**, es decir, “su capacidad para oscurecer el sentido y no servir sino para insinuar ideas equivocadas, mover las pasiones y para reducir así el juicio, de manera que

---

<sup>31</sup> Dentro de las llamadas por la retórica clásica **figuras del discurso**, se distinguían los **esquemas** o **figuras de construcción** y las **figuras retóricas**. Las primeras se definen como una “construcción gramatical que se aparta de la considerada formal” (Moliner, vol. 1., 1988: 1302). Las figuras retóricas, en cambio, se definen en relación no tanto con la forma, sino con la variación de significado, como “cualquier manera de decir que, buscando más expresividad o mayor efecto, bien se introduce alguna variación en el uso corriente de las palabras (...) o en su significado (...), o bien se combinan de una manera efectista” (Moliner, vol. 1, 1988: 1302). Cuando la figura retórica afecta exclusivamente a una palabra se denomina **tropo**. La distinción entre los distintos tropos se establece de acuerdo a cuál sea la relación entre el significado propio de la palabra y el impropio: la **metáfora** sería un tipo de tropo, junto con la **sinécdoque** y la **metonimia**. Cuando la relación depende de la conexión, estamos ante casos de sinécdoque; cuando dependen de la correspondencia, los ejemplos son de metonimia; y cuando depende de la semejanza, el tropo es una metáfora (Soria Clivillés, 1993: 48-49). La metáfora consiste, según el diccionario de María Moliner, en usar las palabras con sentidos distintos de los que tienen propiamente, pero que guardan con éste una relación descubierta por la imaginación.

en verdad no es sino superchería” (Locke, 1983: 503)<sup>32</sup>. Frente a ese compromiso con un uso lingüístico, cuyo objetivo es pintar el pensamiento de forma lo más acorde y fiel posible con la realidad, estarían, según Locke, aquellos usos figurados, propios del arte retórico, entre los que destaca el metafórico, capaces de perturbar, oscurecer, ocultar la función cognitiva esencial de representación del pensamiento:

Si pretendemos hablar de las cosas tal como son, [si lo que buscamos es] (...) la información y la instrucción (...) cuando se trat[a] de la verdad y del conocimiento (...), el uso retórico del lenguaje quedará totalmente prescrito. (Locke, 1983: 503)

A partir de ese momento, la identidad entre lenguaje natural y lenguaje del conocimiento se sustenta en cualidades como la claridad, la precisión y la fidelidad, y constituirá una de las claves para entender lo que será el **racionalismo lingüístico** del siglo XVIII.

No obstante, a lo largo del siglo XIX comienzan a gestarse algunos modos alternativos de considerar el lenguaje figurativo como un fenómeno más integrado en la lengua y en el pensamiento en general. Las reflexiones románticas sobre la metáfora, fruto de la reacción contra las concepciones racionalistas anteriores<sup>33</sup> y enraizadas en el ideario de los poetas y teóricos del romanticismo literario (Wordsworth y Coleridge, fundamentalmente), crearán un buen caldo de cultivo para la restitución de la metáfora al ámbito de la filosofía y forzarán así un cambio de perspectiva.

---

<sup>32</sup> Esta interpretación de lo metafórico como atentado a la verdad y a la claridad de la razón aparece ya en Platón, uno de los máximos detractores del lenguaje figurativo. Sin embargo, las obras tanto de Platón como de Locke encierran una contradicción: ambos excluyen a la metáfora del campo del conocimiento, pero, al mismo tiempo, se valen de ella en la práctica para desarrollar el cuerpo teórico de su pensamiento: Platón es, seguramente, uno de los más prolíficos usuarios de recursos literarios (Parente, 2002) y Locke, por su parte, utiliza metáforas brillantes para enunciar sus teorías; por ejemplo, se refiere a la mente humana como una hoja de papel en blanco o virgen tablilla de cera. Para ampliar el tema sobre esta contradicción, consúltense Bustos Guadaño (2002: 53, nota 17) y Haack (1994).

<sup>33</sup> Frente al papel constructivo y creador que se le da al individuo según el empirismo (Hume), las corrientes racionalistas (de Platón a Heidegger) conciben el conocimiento científico como captura o apropiación de la realidad objetiva preexistente en la naturaleza de la que se extrae su esencia, su verdad. En lo que respecta al lenguaje se considera que su relación con la realidad y el pensamiento es transparente.

Para asistir a la recuperación de su categoría de problema filosófico y verla despojarse de gran parte de su lastre retórico, habrá que esperar a la irrupción de dos autores, Giambattista Vico<sup>34</sup> y Friedrich Nietzsche, cuyas reflexiones en torno a la metáfora y su función en el lenguaje son consecuencia de otra reflexión de mayor envergadura y calado filosófico: la construcción de una teoría del conocimiento y el concepto de verdad, respectivamente. Ambos autores se oponen al pensamiento tradicional, de raíz platónico-retoricista, según el cual el lenguaje figurado pertenece a la esfera humana de lo irracional, en tanto en cuanto es, o bien, un recurso estilístico propio de poetas y artistas, o bien, un objeto teórico de la retórica y, por tanto, prescindible para la filosofía.

Vico plantea que el modo originario de conocimiento para los *hombres del pasado* consistía en asimilar los objetos nuevos a los datos de la propia experiencia del cuerpo y del alma, en un procesamiento muy cercano a lo que entendemos por metaforización. Desde esta perspectiva, la metáfora tiene una función clara y relevante: corregir la relativa pobreza de los primeros idiomas humanos<sup>35</sup>. Así explica por qué se habla de la *cabeza* de la montaña, la *boca* de un río o las *entrañas* de la tierra. La metáfora se transforma así en **instrumento de conceptualización** y de **conocimiento**,

---

<sup>34</sup> Gianbattista Vico, con su obra *Scienza nuova*, excede esta tarea preliminar de aproximación histórica que nos habíamos planteado al comienzo del capítulo. Vico constituye un punto de partida, un apoyo teórico para autores como Marcel Danesi, en el tránsito hacia la fundamentación de la importancia y el valor comunicativo que la metáfora posee y la necesidad de incluirla urgentemente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las L2. Para profundizar en la visión viquiana del lenguaje humano, se puede consultar la amplísima bibliografía que aparece recogida en el artículo de Danesi (1999-2000: 107-108).

<sup>35</sup> Esta manera de interpretar el fenómeno de la metaforización como un recurso básico de enriquecimiento de las lenguas nos conduce a otra reflexión formulada, por ahora, a modo de pregunta: ¿no constituirá también la metáfora una herramienta imprescindible para el enriquecimiento discursivo de la L2 y la apropiación de la lengua meta (LM)? Como veremos más adelante en este mismo capítulo, Marcel Danesi, artífice de la incorporación del concepto de *competencia metafórica* en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2, es el primero en detectar y lamentarse del hecho de que “el discurso propio de los aprendices de segundas lenguas está caracterizado por un grado antinatural de *literalidad*” (Danesi, 1991a: 189).



en la medida en que constituye el principal proceso de formalización de lo nuevo vinculándolo a lo ya conocido<sup>36</sup>.

Vico, en opinión de Marcel Danesi (1999-2000: 107), demuestra, ante todo, que la *lógica poética* constituye la facultad primordial que posibilita el comportamiento simbólico del ser humano; el mecanismo de engarce entre percepción, pensamiento y lenguaje. Por otro lado, la teoría del conocimiento elaborada por Nietzsche parte de la convicción de que el principio original del lenguaje y del conocimiento humanos no emana de un pensamiento lógico, racional, sino de la **imaginación**<sup>37</sup>. Este cambio de interpretación constituye un movimiento sísmico que hace emerger el mundo de lo irracional al territorio filosófico, y supone una trascendental ruptura epistemológica con respecto a los movimientos filosóficos inmediatamente anteriores. Frente a la concepción, fruto del dualismo platónico y secularmente defendida por la tradición retórica y por la filosofía racionalista, de que existe una realidad en sí, objetiva, lógica, fundamento y paradigma de todas las manifestaciones y entidades que encontramos en el mundo sensible, anterior al lenguaje mismo, que ampararía la existencia de un **lenguaje literal propio, natural**, fiel emanación de lo real y, por tanto, depositario de la verdad, cuya función esencial es la de nombrar, Nietzsche (1994: 25) considera que:

(...) las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; **metáforas** que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal.

---

<sup>36</sup> Dentro de esta tendencia se inscribe otro autor de finales del XIX, Alfred Biese, que sostiene también el carácter metafórico por excelencia de la lengua. La metáfora es capaz de dar cuerpo a instancias puramente espirituales y a espiritualizar lo corporal. Esta idea de la utilización de la experiencia corpórea para materializar ideas de carácter abstracto es, en esencia, la misma que inspiró el experiencialismo de Lakoff y Johnson y del que hablaremos en el apartado I.1.4.1. Por otro lado, esta idea de la vinculación de lo nuevo a lo ya conocido como motor de conocimiento está en la propuesta pedagógica del **aprendizaje significativo** que se implantará en la metodología de L2 a partir del **enfoque comunicativo**.

<sup>37</sup> Este radical cambio de perspectiva se encuentra recogido de forma dispersa en varios pasajes de la obra nietzscheana, pero se concentra con mayor fuerza analítica y desarrollo en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, obra que fue publicada póstumamente en 1903.

Por tanto, el origen y la naturaleza del lenguaje son esencialmente **simbólicos, figurativos, metafóricos**, y es el sentido metafórico el que se transforma en literal cuando desaparece la conciencia de simulación<sup>38</sup>.

Hablamos entonces de *metáfora muerta*, convertida en creencia y despojada de su genuino poder de creación, en contraposición a la *metáfora viva*<sup>39</sup>, en cuya enunciación se conserva todavía en la conciencia del hablante el grado de inadecuación de sus términos<sup>40</sup>. Las metáforas nuevas, en esa puesta en juego a través del lenguaje como vehículo de comunicación y de relación social, tienden a fijarse, a adquirir estabilidad hasta que son consideradas “firmes, canónicas y vinculantes” (Nietzsche, 1994: 25), van fosilizándose y se convierten en verdades, en expresiones literales.

La metáfora aparece así como motor fundamental para hacer inteligible el mundo heterogéneo; permite dotar al universo de organización, ya que la totalidad del mundo fenoménico es una concepción tejida de errores intelectuales, y el mundo como idea es lo mismo que el mundo como error. Frente a una mente logicista y creyente, Nietzsche opone una mente creadora, inventiva, poética y falsificadora. Para Nietzsche no es más que un prejuicio moral el considerar a la verdad más valiosa que la ilusión. Las metáforas son entendidas como *formas primigenias de conocimiento*, sobre las que descansan los pilares con los que se edifican los conceptos, puesto que conocer es, simplemente, “trabajar con la metáfora favorita de uno (...) [y] (...) ese impulso hacia la construcción de metáforas” es el fundamental del hombre (Nietzsche, 1994: 34).

Para Nietzsche no es que el lenguaje corriente, común, esté impregnado de figuras retóricas, sino que, como hemos visto, **el propio**

---

<sup>38</sup> Esta concepción será retomada en la década de los ochenta, ya en un marco propiamente cognitivista, donde el lenguaje tiene una naturaleza cognitiva y simbólica y observa que las metáforas de ahora serán mañana sentidos literales: “Today’s metaphor is tomorrow’s literal sense” (Moore, 1982: 3).

<sup>39</sup> Esta expresión, *metáfora viva*, corresponde también al título de una de las obras de Ricoeur, clave en la reflexión sobre la metáfora.

<sup>40</sup> Véase Cía Lamana (2001).

**lenguaje estaría estructurado metafóricamente.** El lenguaje es, en esencia, metafórico porque ninguna denominación abarca toda la realidad que nombra, de tal modo que cuando se vierte tal realidad al lenguaje siempre queda una parte por expresar, por captar. El **carácter esencialmente figurativo del lenguaje** es el resultado de una de sus imperfecciones: su limitación a la hora de representar la realidad, de manera que, toda enunciación o denominación es constitutivamente parcial, metonímica.

La metáfora no sólo estaría en la base del impulso generador del lenguaje, sino que constituiría, al mismo tiempo, una herramienta esencial de conocimiento, en la medida en que es capaz de ensanchar las posibilidades de visibilidad del mundo y las relaciones entre distintas entidades, al forzar la identificación de lo no idéntico a través de la introducción de una posible relación analógica entre los términos. Este giro es fundamental en la manera de interpretar la metáfora; es suscitado a partir de la inexistencia de fronteras suficientemente nítidas entre lo literal y lo metafórico, y se hace imprescindible para entender los planteamientos de la lingüística cognitiva, que trataremos en el apartado I.1.4.

### **I.1.3. El enfoque interactivo**

El punto de inflexión para el tratamiento de la metáfora, como fenómeno semántico diferenciado del estrictamente retórico, acontece cuando ésta abandona el angosto territorio de la palabra y se sitúa en otro un poco más amplio, el de la oración; sólo entonces es considerada como un caso de “predicación no pertinente” y no como una “denominación desviante”, según palabras de Ricoeur (2001: 10). Este cambio hace ingresar a la metáfora en otro ámbito que la aleja de una interpretación sustitutiva, cuyo efecto de sentido no iba más allá<sup>41</sup> del nivel de la palabra aislada.

---

<sup>41</sup> Nos interesa resaltar esta circunstancia de exclusividad. Con el enfoque interactivo de Black, que es, en gran medida, un desarrollo de las ideas planteadas por Richards (1971), la metáfora se estructura y constituye como un enunciado; sin embargo, la atención se concentrará en una palabra (foco), y será, precisamente, el contraste entre una palabra tomada en sentido metafórico y otras en sentido literal (marco), pero que forman parte del

En 1936, Ivor. A. Richards dedica varios capítulos<sup>42</sup> de su libro *The philosophy of rhetoric* a la metáfora, enmarcándola de nuevo dentro de una retórica. Sin embargo, este hecho no constituye un paso atrás, sino todo lo contrario: la gran innovación introducida por él es que dicha consignación se lleva a cabo dentro de una concepción en la que la retórica es considerada otra vez parte integrante de la filosofía<sup>43</sup>, tal y como ocurría con la retórica clásica griega. Richards aparta así a la metáfora de los incesantes requerimientos taxonómicos o clasificatorios derivados de su interpretación en términos de fenómeno de suplantación léxica, desviante y puramente ornamental, cuya finalidad discursiva era la de persuadir o agradar, y restablece el interés por ahondar en el uso de la retórica como instrumento discursivo para comprender y comunicar<sup>44</sup>.

El punto de partida será su abierta crítica a la distinción entre el *sentido propio* y *figurado* que se había venido sosteniendo desde la retórica clásica hasta la semántica estructural. La idea de que una palabra contenga sólo una única significación fija, propia y verdadera, es considerada por Richards como una superstición; como un vestigio de la teoría mágica de los nombres. Lo normal en la lengua es que muchas palabras sufran *cambios de sentido* en función del contexto en el que aparecen y, por ello, la metáfora no puede ser considerada como algo excepcional.

---

mismo enunciado, lo que definirá a la metáfora.

<sup>42</sup> Nos referimos a los capítulos: 5 (“Metaphor”), 6 (“Command of metaphor”) y 7-8 (“Interpretation of teaching”) (Richards, 1971).

<sup>43</sup> Tal y como recoge Ricoeur (2001: 107), la definición de retórica propuesta por Richards está tomada de la formulada por el arzobispo inglés Whately, en uno de los últimos grandes tratados del siglo XVIII: “una disciplina filosófica cuyo objeto es el dominio de las leyes fundamentales del uso del lenguaje”. Como indica Ricoeur (2001: 107), “al poner el acento en el uso del lenguaje, el autor [Whately] coloca la retórica en el plano propiamente verbal de la comprensión y de la comunicación”.

<sup>44</sup> Esta línea de renovación y reformulación de la retórica desemboca mucho tiempo después en lo que se conoce con el nombre de neoretórica o nueva retórica, donde se sitúa el grupo  $\mu$  formado por J. Dubois, F. Edeline, J. M. Klinkenberg, P. Minguet, F. Pire y H. Trinon, integrantes, todos ellos, del Centro de Estudios Poéticos de la Universidad de Lieja. Su obra fundamental es *Retórica general* publicada en 1970 (Barcelona, Paidós).

Para poder entender mejor la base de su argumentación crítica en contra de la existencia de *lo literal* frente a *lo figurado*, conviene detenernos en la importancia que el autor le da al contexto dentro de la comunicación entendida como intercambio. Richards elabora toda una teoría contextual del sentido, que denomina **teorema contextual de la significación**, según el cual, las palabras no tienen significación propia, sentido en sí mismas, sino que es el discurso, tomado como un todo, el que lo contiene y se proclama unidad indivisible de sentido. Las palabras vendrían a ser señales, escollos indicadores, puntas de un complejo iceberg cuya naturaleza no es otra que conceptual y cognitiva. En su conferencia titulada “Interanimación de las palabras”, Richards expone su teoría de la interpenetración de las partes del discurso, sobre cuya base Max Black construirá su **teoría interactiva de la metáfora**. La metáfora, según Richards (1971: 119), lejos de ser una desviación en relación con el uso ordinario del lenguaje, lo constituye, ya que el lenguaje es vital y esencialmente metafórico:

Nuestros pensamientos sobre dos ideas diferentes **cooperan** para generar un nuevo significado que resulta del efecto producido por dicha cooperación.

La metáfora conserva así dos pensamientos sobre cosas diferentes simultáneamente activos en el seno de una palabra o de una expresión simple, cuya significación es la resultante de su interacción:

[cuando] usamos una metáfora (...) **tenemos dos pensamientos de diferentes cosas activados a la vez y respaldados por una sola palabra o frase**, cuyo significado es el resultante de dicha interacción. (Richards, 1971: 93)

Hay que destacar el profundo cambio que supone para la conceptualización de la metáfora hablar de **pensamientos** y no de palabras (formas) a la hora de explicar su alcance y su valor. Richards, según apuntan Winner y Gardner (1977: 31), centra su atención en el proceso metafórico, no en la metáfora como resultado lingüístico y la considera, no un asunto verbal que tiene lugar en el plano lingüístico, sino, primordialmente, cognitivo, al tratarse de un intercambio de pensamientos.

Richards acuñará así una terminología<sup>45</sup> que será adoptada por muchos otros teóricos de la metáfora y servirá, además, de base para la propuesta de Black. Llama **vehículo** (*vehicle*) a la idea comunicada por los significados literales de las palabras usadas metafóricamente y **tópico** (*topic* o tenor) a la idea metafórica oculta comunicada por el vehículo, es decir, aquello de lo que se habla. Por ejemplo, en una metáfora como:

(1) Marta es un ángel

El vehículo es la idea comunicada por el vocablo *ángel* y el tópico o tenor es la idea de *buena*, y todo lo que ésta implica (adorable, suave, dulce, etc.), comunicada por dicho vehículo. Al referirse a la idea comunicada por un término ausente, el tópico o tenor hace que se deslice, en cierto modo, un eco de la concepción comparativa. Como veremos a continuación, esta sensación no la tendremos en el caso de Black, que considera que las metáforas son portadoras de un contenido cognitivo irreductible, no parafraseable.

Richards introduce, además, la noción de **tensión** para describir la incompatibilidad en términos literales que se establece entre el tenor y el vehículo. Es, precisamente, esa tensión, que provoca la existencia de dos ideas que actúan conjuntamente (cooperan), la que produce el significado metafórico. Asimismo, la relación (comparación implícita) se establece sólo a partir de las propiedades que son comunes tanto al tenor como al vehículo, y que actúan como **fundamento** (*ground*).

Max Black, filósofo del lenguaje perteneciente a la corriente analítica y heredero de la tradición romántica<sup>46</sup> del siglo XIX, revisa las tesis aristotélicas y lleva a cabo una lectura atenta y crítica de la obra de Richards, con la intención de devolver a la metáfora su valor filosófico y literario, reavivando

---

<sup>45</sup> Richards (1971) no llegó a concretar explícitamente una definición exacta de estas nociones, por lo cual, nosotros adoptamos la interpretación que de ambos términos proporciona Soria Clivillés (1993: 89) y que coincide con la de otros muchos autores.

<sup>46</sup> Nos estamos refiriendo a los grandes poetas y teóricos del romanticismo literario, Coleridge, Wordsworth y Shelley, para los cuales la metáfora tenía el poder de conformar la realidad a través de la capacidad *sintética* de la imaginación frente a la *analítica* de la razón.

así la reflexión filosófica<sup>47</sup> en torno a ésta, que llevaba más de un siglo anquilosada. El resultado es la elaboración del **enfoque interactivo**, auténtico punto de inflexión para los estudiosos sobre la metáfora.

En 1954, Black publica una conferencia titulada “Metaphor”, incluida más tarde en su libro *Models and metaphors*, traducido al español en 1966<sup>48</sup>, en el que se proponía establecer un paralelismo entre lo que significa la metáfora para las artes y lo que suponen los modelos como conceptualización epistemológica para las ciencias.

Black (1966b: 36-37) comienza planteando toda una serie de preguntas concretas en torno a la noción de metáfora que trata de contestar; aunque muchas de ellas, reconoce, se solapan, le sirven para estructurar sus planteamientos:

Sería muy satisfactorio disponer de respuestas convincentes para las preguntas: “¿Cómo reconocemos un caso de metáfora?”, “¿Existen criterios para su detección?”, “¿Se las puede traducir a expresiones literales?”, “¿Se considera con justeza a la metáfora como una decoración que cubre el “sentido recto”?”, “¿Cuáles son las relaciones entre metáfora y el símil?”, “¿En qué sentido –si es que lo es en alguno– es “creadora” la metáfora?”, “¿Adónde va el utilizarla?”.

Black considera, en primer lugar, que en la expresión metafórica están involucrados, al menos, dos términos, los cuales ponen en **relación interactiva** dos asuntos (*subjects*): el principal, que coincide con lo que Black denomina **marco** (*frame*), constituido por el resto de las palabras que conforman la oración o la expresión y que **no están siendo empleadas metafóricamente**, pero que, sin embargo, son “las que fuerza(n) a la

---

<sup>47</sup> Black planteará su reflexión filosófica sobre el problema de la metáfora y acerca del propio lenguaje a partir de un análisis propiamente lingüístico de la metáfora. Adoptará una metodología analítica en la que seleccionará ejemplos de metáforas que le sirvan como modelos para discriminar criterios, propiedades en común capaces de fijar su identificación, delimitación y detección como fenómeno. Estos planteamientos teóricos tendrán, posteriormente, gran influencia en la psicología cognitiva.

<sup>48</sup> Black, M. (1966): *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos (Black, 1966a).

palabra focal o foco a una extensión de su significado”<sup>49</sup> (Black, 1962: 48-49); y, el secundario o subsidiario, que es el **foco** o la palabra que **adquiere el significado metafórico**. En el ejemplo elegido por Black:

(2) El hombre es un lobo

*hombre* constituye el *marco* mientras que *lobo* es el *foco*. Para Black, esta manera de emplear un asunto subsidiario para ayudar en la penetración del asunto principal es una operación intelectual peculiar “(...) que reclama que **nos demos cuenta simultáneamente de los dos asuntos**, pero que no es reductible a comparación alguna entre ellos” (Black, 1966b: 55). Para que la metáfora funcione, será necesario que el lector conozca lo que Black denomina **sistema de tópicos asociados** (*associated commonplaces*), que funciona como un sistema de implicaciones en relación con el *foco*, constituido por el conjunto de creencias normales acerca del término que comparten los miembros de una comunidad lingüística, más allá de que el sistema incluya muchas semiverdades o, simple y llanamente, errores<sup>50</sup>. En el caso de (2) el complejo sistema de tópicos asociados nos conduce a ver en el lobo al depredador por excelencia, un símbolo de agresividad, crueldad y amenaza<sup>51</sup>.

La metáfora consiste, precisamente, en la **interacción** de los sistemas de tópicos asociados a los dos asuntos que intervienen en ella. El sistema de tópicos asociados al asunto secundario opera como si fuera un *filtro*: a través de él se contempla el asunto primario, ya que el secundario es el que selecciona, elimina, resalta y organiza los rasgos del asunto primario, de tal

---

<sup>49</sup> La aparición de un término (*foco*) tomado metafóricamente, pero inserto dentro de un marco no considerado metafórico, constituye una condición de cumplimiento obligatorio para que podamos hablar de la existencia de una metáfora, ya que, como aclara el propio Black (1966b: 38): “Cuando se pretende construir la oración entera con palabras usadas metafóricamente el resultado es un proverbio, una alegoría o un acertijo (...)”.

<sup>50</sup> Como sabemos, en el caso de los HNN, ocurre con frecuencia que no son capaces de acceder al sentido metafórico de un enunciado a pesar de conocer el significado literal de todas las palabras, puesto que la construcción metafórica puede resultar totalmente disparatada cuando se intenta trasladar a otra comunidad lingüística.

<sup>51</sup> Pensemos, por un momento, en toda la carga cultural transmitida acerca de este animal en los cuentos infantiles, por ejemplo.



forma que no se ponen en juego todas y cada una de las posibles implicaciones del sistema de tópicos asociados al asunto secundario. Cuando interpretamos una metáfora como (2), lo que sucede, según Black, es que nuestras ideas sobre el hombre y sobre los lobos se activan simultáneamente e interactúan dando como resultado el significado metafórico de *lobo*. La metáfora reorganiza nuestra visión del mundo al describir el asunto de *ser hombre* a través del asunto de *ser lobo* y viceversa, puesto que el asunto primario (*hombre*) también induce cambios paralelos en el asunto secundario (*lobo*): no sólo estaríamos viendo al *hombre* a través de las características propias del *lobo*, sino que, al mismo tiempo, veríamos al *lobo* con características humanas.

En otro de los ejemplos elegidos por Black:



El verbo *aguijar* significa, literalmente, “Picar con la aguijada (vara larga con punta de hierro) a los bueyes, mulas, caballos, etc.”<sup>52</sup>. En este ejemplo está tomado metafóricamente como “estimular, incitar”. Sin embargo, tal y como apunta Black, es la presencia de determinado marco lo que puede dar lugar al uso metafórico de una palabra.

Observemos los siguientes ejemplos:

(4) El campesino **aguijó** a los bueyes

(5) Le gusta **aguijar** mis recuerdos siempre que puede

En (4), no podemos considerar el uso del verbo *aguijar* como metafórico. Sin embargo, en (5), es evidente que se trata, como en (3), de un uso metafórico; eso sí, distinto al de (3), ya que ha cambiado el marco donde se acomoda el término usado metafóricamente.

---

<sup>52</sup> *Diccionario de la RAE*, 2001: 72.

Para Black, la unidad portadora del contenido metafórico es el enunciado o expresión tipo, aislada de su contexto extralingüístico. El *foco* adquiere un significado metafórico, distinto o inusual al que normalmente posee, gracias a haberse situado en un entorno enunciativo o contexto lingüístico (*marco*) distinto del habitual. *Foco* y *marco* remiten a asuntos que interaccionan. Los hablantes seleccionan rasgos del asunto secundario y construyen rasgos paralelos en el primario que pueden adecuarse. Este fenómeno produce cambios en el secundario.

Como podemos apreciar, el enfoque interactivo tiene muy en cuenta las circunstancias contextuales concretas en las que se emite la metáfora para poder identificarla e interpretarla. Black llega a decir que, en cierto sentido, “metáfora” pertenece más a la pragmática que a la semántica: “sentido que puede ser uno de los más merecedores de atención” (Black, 1966b: 41) y la explica desde un punto de vista sintagmático como la **resolución de una tensión semántica entre la expresión metafórica y su contexto**.

#### **1.1.4. El punto de llegada: la metáfora en el marco de la lingüística cognitiva**

La **lingüística cognitiva**<sup>53</sup> se inscribe dentro del marco más amplio de la **ciencia cognitiva**<sup>54</sup>, que constituye un amplio paradigma científico de

<sup>53</sup> Desarrollamos a lo largo de este apartado sólo aquellos principios básicos relacionados directamente con la teoría cognitiva de la metáfora, dejando al margen cualquier otro aspecto que no afecte a esta teoría. Para tener una visión panorámica más exhaustiva de la lingüística cognitiva, véanse Cuenca y Hilferty (1999) y Ungerer y Schmid (1996), así como el capítulo primero de Cifuentes Honrubia (1994), en el que se desglosan los principios de la lingüística cognitiva. Otra publicación periódica de consulta obligada, ya que recoge desde 1990 los distintos desarrollos de la lingüística cognitiva, es la revista *Cognitive Linguistics*. Destaca también la serie *Cognitive Linguistics Research* y la colección *Cognitive Linguistics in practice*, así como numerosos estudios monográficos publicados por las editoriales Mouton de Gruyter y John Benjamins. Existe, además, la International Cognitive Linguistics Association (ICLA) que cuenta con página en Internet: [www.cognitivelinguistics.org](http://www.cognitivelinguistics.org) y la Asociación Española de Lingüística Cognitiva (AELCO), cuya sede se encuentra en la Universidad de Murcia y que también dispone de página web: [www.um.es/~lincoing](http://www.um.es/~lincoing).

<sup>54</sup> El adjetivo *cognitivo* conlleva cierta imprecisión, al haber sido empleado para calificar diversas ciencias (psicología, lingüística, antropología), así como distintas tendencias contrapuestas dentro de una misma disciplina. Es el caso del modelo lingüístico generativo, que fue el primero que proclamó su carácter cognitivo, en clara oposición a las teorías conductistas y a la lingüística estructuralista americana; y de la lingüística cognitiva, que

carácter interdisciplinar en el que se integran campos tan diversos como la inteligencia artificial, la psicología, la ciencia neurológica, la filosofía, la lingüística y la antropología, y cuyo objetivo común es el estudio, en toda su complejidad, de la cognición humana: sus mecanismos de procesamiento y la organización de su sistema conceptual. La ciencia cognitiva cobra fuerza a partir de mediados de los años setenta, como culminación de un fenómeno, ya iniciado a partir de la década anterior, de progresivo rechazo y creciente cuestionamiento del enfoque behaviorista; en concreto, de la manera de entender la mente humana como una caja negra (*black box*) inexpugnable para cualquier abordaje científico, de la que sólo se podía dar cuenta a partir de los datos observables de salida y de entrada, interpretados bajo el modelo conductista del estímulo-respuesta<sup>55</sup>.

La lingüística cognitiva, por su parte, constituye una teoría lingüística heterogénea, plural e interdisciplinar, en pleno auge y desarrollo, que se inicia formalmente en el año 1987<sup>56</sup> con la publicación de dos obras fundamentales: *Women, fire and dangerous things*, de George Lakoff y

---

surge, precisamente, de una escisión heterodoxa del propio generativismo y se fundamenta en la semántica de prototipos a partir de los estudios desarrollados por la psicóloga Eleanor Rosch (Rosch, Simpson *et. al.*, 1976). Existe, asimismo, el término *cognitivism* que se identifica con una actitud epistemológica que afecta a otras disciplinas no estrictamente lingüísticas (neurofisiología, matemáticas, etc.). Para tener una visión más amplia sobre el desarrollo del cognitivism y su aportación a la lingüística, consúltense López García (2004) y Gibbs (1996).

<sup>55</sup> En lo que respecta al aprendizaje de una L2, las teorías conductistas equiparaban su adquisición a la de la lengua materna y defendían que se aprendía por imitación y reforzamiento de hábitos lingüísticos. La lengua era concebida como un sistema de elementos estructurados en distintos niveles. Para aprender una lengua sólo había que conocer estos elementos y las reglas para combinarlos correctamente. Hasta que, en la década de los sesenta, tuvo lugar la revolución generativista (Chomsky, 1957) los procesos mentales en la adquisición de una lengua no son considerados determinantes ni dignos de tenerse en cuenta. Este cambio de paradigma supuso la aparición de una serie de metodologías para la enseñanza de L2 de orientación cognitivista: la sugestopedia, el método de respuesta física total, el enfoque natural e incluso el enfoque comunicativo.

<sup>56</sup> A pesar de que se considere 1987 el año fundacional para la lingüística cognitiva, su gestación se inicia ya a finales de los setenta y principios de los ochenta, tras la *hibernación* (Cuenca y Hilferty, 1999: 20) de la semántica generativa, que cuestionaba seriamente la centralidad y autonomía de la sintaxis en el modelo estándar generativista e insistía en la importancia de integrar los fenómenos semánticos y pragmáticos con los puramente sintácticos e interconectar las tres partes de la experiencia humana: lenguaje, pensamiento y acción. Para desarrollar este punto, consúltense Cuenca y Hilferty (1999: 19-22).

*Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*, de Ronald Langacker. Ambos libros son fruto de la disidencia sostenida por sus autores respecto a la semántica generativa y a la gramática generativo-transformacional, respectivamente.

En relación con la ciencia cognitiva, la lingüística cognitiva se enmarca dentro de su **corriente holística**<sup>57</sup>, que defiende la unidad del intelecto humano, y entiende las diferentes capacidades cognitivas como copartícipes de los mismos principios generales de la cognición humana. Según esta concepción, las capacidades lingüísticas no constituyen un módulo independiente a los demás procesos cognitivos, sino que derivan de capacidades psicológicas generales.

Frente a un modelo de lengua entendido como algo rigurosamente estructurado (estructuralismo) o que funciona mecánicamente (generativismo), los planteamientos que se van consolidando, a la luz de este nuevo paradigma lingüístico, parten de la consideración de la lengua como fenómeno mental; algo que ocurre en la mente de las personas (Geck Scheld, 2000: 25), un **instrumento integral de conceptualización** que se sirve de los mecanismos generales de la cognición humana para expresar significados, y al que se intentará **acceder de manera indirecta a partir de un estudio descriptivo de la lengua en uso**, que tenga en cuenta todos aquellos factores contextuales que inciden en la interacción comunicativa<sup>58</sup>. En esa misma línea, destaca también el denominado constructivismo de Piaget, que sostiene que la adquisición del lenguaje es un proceso paulatino

---

<sup>57</sup> El holismo se opone a la corriente del modularismo, relacionada con el paradigma generativista, que concibe la cognición humana como un conjunto de subsistemas jerárquicos, desde un punto de vista estructural, y funcionalmente autónomos, cada uno de los cuales corresponde a una capacidad cognitiva diferente. El *módulo lingüístico* estaría compuesto a su vez por submódulos: el sintáctico, el semántico, etc. Los modularistas equiparan metafóricamente la inteligencia humana a un programa informático.

<sup>58</sup> Existen, en este sentido, coincidencias con la corriente funcional de la lingüística, en la medida en que ambas concepciones tratan el lenguaje como fenómeno mental, a cuyo sistema intentan acceder a partir de su descripción.

que utiliza el principio de la analogía y se va desarrollando al mismo tiempo que lo hacen otras capacidades mentales.

El lenguaje se concibe, pues, no como un tipo de conocimiento especial, con sus propios principios organizativos, sino como una capacidad cognitiva que comparte estructuras y habilidades con otros procesos mentales cognitivos; capacidad regida por los mismos principios que caracterizan las capacidades mentales humanas de percepción, razonamiento, adquisición de destrezas, resolución de problemas, categorización, conceptualización, etc. Frente al modelo generativista, categorial, formal e idealizado, el cognitivista se define como **funcional** (supone una concepción instrumental de la lengua), **no formal** y **basado en el uso** (Cuenca y Hilferty, 1999: 29).

La lingüística cognitiva se despliega en una serie de líneas de investigación que coinciden con sus teorías generales, entre las que destacamos, **la teoría de prototipos**, **la semántica cognitiva**<sup>59</sup>, y la propia **teoría cognitiva de la metáfora**, por considerarlas la base sobre la que se cimienta el cognitivismo lingüístico.

A pesar de la heterogeneidad que presentan, estas teorías generales están enraizadas, todas ellas, en una serie de principios filosóficos comunes sobre el pensamiento, el lenguaje y el estudio de las lenguas que reaccionan contra el objetivismo imperante en la tradición filosófica y lingüística occidental<sup>60</sup> y se inscriben dentro del denominado *experientialismo* o *realismo experiencial* (Lakoff y Johnson, 1996: 34).

---

<sup>59</sup> La semántica cognitiva se construye a partir de cuatro teorías lingüísticas cognitivas: la semántica de marcos (Fillmore, 1982), la gramática cognitiva (Langacker, 1987-1991), la teoría sobre la metáfora y la metonimia (Lakoff y Johnson, 1980) y la teoría de los espacios mentales (Fauconnier, 1985), y agrupa distintas líneas de trabajo, entre las que destaca la teoría de prototipos o semántica de los prototipos, por ser, quizá, la más difundida.

<sup>60</sup> Véanse Lakoff y Johnson (1996: 228-268) y Johnson (1987).

#### I.1.4.1. Experiencialismo y *embodiment*<sup>61</sup>

El pensamiento no está atomizado, no es el resultado de la suma de sus componentes, sino que es holístico, ya que posee propiedades gestálticas<sup>62</sup>. Lakoff, en un artículo publicado en 1977, titulado “Linguistic gestalts”, introduce por primera vez una teoría holística de las gestalts lingüísticas:

(...) el pensamiento, la percepción, las emociones, el procesamiento cognitivo, la actividad motora **y el lenguaje** están organizados a partir de los mismos tipos de estructuras que denominaré gestalts. (...) [que] son al mismo tiempo holísticas y analizables. Tienen partes pero el todo no se reduce a la suma de las partes. [las gestalts] Tienen propiedades adicionales en virtud de ser un todo, y las partes pueden asumir una importancia adicional en virtud de estar dentro de ese todo. (Lakoff, 1977: 246)

De todas las propiedades que Lakoff atribuye a las gestalts destacamos aquí aquellas que originan la construcción de un nuevo concepto, el de *mapping*<sup>63</sup> o proyección, de importancia capital para la teoría

<sup>61</sup> La traducción al español más extendida del concepto *embodiment* es *encarnación* o *corporeidad*.

<sup>62</sup> La teoría de la gestalt (patrón de orden) parte de la psicología de la gestalt para posteriormente convertirse, en lo que al estudio de las gestalts cognitivas se refiere, en la denominada psicología de modelos, a la que pertenece la psicóloga Eleanor Rosch. El punto de partida de la teoría de la gestalt es la concepción de que los seres humanos percibimos siempre formas completas y que, para que esta manera de percibir sea posible, es necesaria la existencia de un fondo en el que se enmarque cada forma. La gestalt (Von Ehrenfels, 1890) se define como un patrón de orden, una configuración de la materia que se percibe globalmente y cuyos principios esenciales son la *transponibilidad*, según la cual la gestalt es independiente a la materia específica o soporte en el que se concreta (por ejemplo, reconocemos el mismo rostro de una persona tanto en una foto como en un dibujo o una escultura), y la *supersumatividad*, que establece que las propiedades de la gestalt completa no son el resultado de la suma de sus componentes. Si, por ejemplo, miramos con una lupa cada parte de un rostro humano veremos bien todas las arrugas, los poros, los pelos, etc., pero no podremos captar cuál es la expresión del rostro. Para tener una idea más detallada sobre las propiedades y la tipología de las gestalts, consúltese lo recogido en Geck Scheld (2000: 30-32).

<sup>63</sup> A pesar de que este término ha sido, en ocasiones, traducido por *mapeo*, nosotros adoptamos la traducción *proyección*, término que alternaremos con el de *mapping*, recomendada por los profesores de la UCM Marisa Blanco y Enrique Palancar Vizcaya que han tomado la iniciativa en la Red (en mensaje enviado a [lingcog@fcu.um.es](mailto:lingcog@fcu.um.es) el 8 de junio de 1999) de elaborar una propuesta consensuada de traducción de términos de lingüística cognitiva al español, con el fin de paliar, en la medida de lo posible, la falta de unidad

cognitiva de la metáfora, como tendremos ocasión de constatar más adelante, en el apartado I.1.4.4.2.:

Las gestalts pueden mantener relaciones externas con otras gestalts. Pueden ser vistas como instancias de otras gestalts o proyectadas de alguna manera en otra gestalt. En dichas proyecciones, las partes de una gestalt son proyectadas sobre las partes de otras gestalts. Como resultado de dichas proyecciones, una gestalt puede “heredar” propiedades y relaciones inherentes de la gestalt a la que es proyectada. Existen varios tipos de proyecciones, entre ellos las proyecciones inferenciales (que son transitivas), y las proyecciones que pueden representar asociaciones arbitrarias, simbólicas o culturales (que no son normalmente transitivas) (...). Las proyecciones de una gestalt sobre otra pueden ser parciales. (Lakoff, 1977: 246-247)

Partiendo de esta visión holística y global de la percepción, el pensamiento deja de tener un carácter composicional y la explicación de su funcionamiento ya no puede reducirse a una mera manipulación mecánica y compartimentada de símbolos abstractos, cuyos significados derivan directamente de las correspondencias que establecen con el mundo real. El pensamiento responde a una **estructura ecológica**: el éxito del procesamiento cognitivo dependerá de la propia estructura integral del sistema conceptual tomado en su conjunto, no simplemente de operaciones puntuales entre símbolos aislados. De hecho, la mayoría de los conceptos perderían su sentido si fueran concebidos en el vacío, como entidades discretas e independientes, separadas de otros ámbitos de conocimiento<sup>64</sup>.

Ante la pregunta sobre el modo en que las expresiones lingüísticas y los conceptos llegan a adquirir significado, el experiencialismo responde con

---

terminológica que dificulta la utilización del español como lengua de investigación en esta disciplina.

<sup>64</sup> Cuenca y Hilferty (1999: 71-72) lo ejemplifican con la palabra *rodilla*, que no podría entenderse correctamente si no hacemos referencia a la concepción de una *pierna*, que actúa como uno de los dominios cognitivos de *rodilla*, es decir, como una estructura coherente de conocimiento subyacente que la enmarca. Otros dominios cognitivos necesarios para comprender la palabra *rodilla* son los que incluyen el conocimiento de la flexibilidad, la locomoción, la articulación, etc.

el rechazo de la idea básica del objetivismo, según la cual dichas expresiones lingüísticas y conceptuales son estructuras simbólicas que toman su significado directamente del mundo real. Tanto Lakoff como Johnson comparten la impresión de que las teorías filosóficas y lingüísticas dominantes sobre el significado son inadecuadas, y abogan por una semántica que considere imprescindible **hacer intervenir al individuo y sus habilidades cognitivas en este proceso**, teniendo en cuenta su naturaleza y la forma en que captan y comprenden su experiencia:

(...) En esa explicación [objetivista] no se menciona a los seres humanos: ni su capacidad de comprender, ni su actividad imaginativa, ni su naturaleza en tanto organismos que funcionan (...). Se considera que la estructura de la racionalidad trasciende las estructuras de la experiencia corporal. Y se tilda de objetivo al significado porque se compone exclusivamente de la relación entre símbolos abstractos y cosas del mundo (con sus propiedades y relaciones). (Johnson, 1991: 10)

El pensamiento es, por tanto, eminentemente imaginativo y puede ser descrito a partir de modelos cognitivos que ponen de relieve nuestra corporeidad como hecho clave para abordar la cuestión del significado y del razonamiento. El significado lingüístico es sólo una parte del significado general, de nuestra capacidad para dar sentido a la experiencia. Al mismo tiempo, se está reconociendo que el significado es, ante todo, *intencional*, ya que siempre es un “asunto de la comprensión humana” (Johnson, 1987: 177) que depende, en gran medida, de nuestro conocimiento enciclopédico, de las asociaciones e impresiones procedentes de nuestras experiencias individuales y sociales con la realidad que conforman un determinado modelo cognitivo<sup>65</sup>, y que pueden variar de una cultura a otra. Según Lakoff y Johnson (1996: 160), el sistema conceptual es un producto del tipo de

---

<sup>65</sup> El concepto de **dominio cognitivo** (Langacker, 1987-1991), coincide, básicamente, con conceptos surgidos en otras líneas de trabajo dentro de la semántica cognitiva: modelo cognitivo idealizado (Lakoff, 1987) del que daremos amplia cuenta en el apartado I.1.4.2., marco (Fillmore, 1985) y espacio mental (Fauconnier, 1985).



seres que somos y la manera en que interaccionamos con los ambientes físicos y culturales.

Las estructuras sobre las que se constituye nuestro sistema conceptual provienen directamente de dicha experiencia corpórea (percepción, movimiento corporal, experiencia física y social), que toma forma, se encarna (*embodied*) en el lenguaje, que adquiere también una naturaleza corpórea (*embodiment*). En consecuencia, si existe una corporeización del lenguaje<sup>66</sup> sustentada en la experiencia corporal humana, se puede entender más fácilmente el hecho de que los hablantes pertenecientes a una misma comunidad lingüística se entiendan entre sí, sean capaces de dar sentido a la intención comunicativa de su interlocutor, salvando las diferencias conceptuales de carácter individual e imprevisible que puedan existir; por el solo hecho de que ambos son **conocedores experienciales** de toda esa serie de estructuras conceptuales compartidas de las que se sirve el lenguaje, y que han sido incorporadas lingüísticamente por esa comunidad de hablantes.

Al mismo tiempo, si el lenguaje se sirve de unas estructuras conceptuales básicamente comunes a todos los seres humanos, puesto que proceden de la experiencia corpórea, esas diferencias impuestas por la manera en que cada comunidad las convencionaliza lingüísticamente no serán del todo insalvables, ya que no responden a estructuras conceptuales diferentes, como ocurre también en el caso de las estructuras conceptuales metafóricas. Pongamos un ejemplo:

(1) LA FELICIDAD ES UNA SUSTANCIA (LÍQUIDA) DENTRO DE  
NUESTRO CUERPO

(1a) En español: ¡Está que **se sale de alegría**! (coloquial)

---

<sup>66</sup> Tal y como recogen Cuenca y Hilferty (1999: 17, nota 7), “esta postura está encontrando resonancia entre investigadores que trabajan en el marco de la ciencia cognitiva como el premio Nobel Gerald Edelman (1992) y el reconocido neurólogo Antonio Damasio (1994)” (Edelman, 1992; Damasio, 1996).

- (1b) En alemán: überschäumende Freude (alegría **desbordante**) /  
überschäumen vor Freude (**rebosar** alegría)

Nuestro corpus de datos:

- (1c) [la felicidad es] **Llorar en el hombro** de mi mamá durante el verano  
(SP482/5/PRET)
- (1d) [la felicidad es] Fuerte y vibrante, la felicidad nos sacude y **nos llena** a  
la misma vez (SP490/2/PRET)
- (1e) La felicidad es como **una explosión de alegría** (SP482/11/PRET)
- (1f) Mi felicidad es una cosa que no puede **guardar** en mi cuerpo  
(SP376A/2/PRET)

De este razonamiento, se desprende una consecuencia importante para el trabajo en el aula de L2, que justifica la adopción de algunos procedimientos empleados en nuestra propuesta didáctica en el Taller de Escritura Creativa; nos estamos refiriendo al desarrollo de actividades de escritura que ponen de manifiesto, a través de la reflexión metalingüística e interlingüística previa, la existencia de usos metafóricos en L1 y en L2 que, a pesar de haberse podido lexicalizar en cada lengua de modo diferente, responden, en muchos casos, a un mismo sistema conceptual metafórico subyacente y compartido.

Bajo esta perspectiva experiencial del pensamiento y del lenguaje, la distinción entre saber enciclopédico (el saber sobre el mundo) y saber propiamente lingüístico (el saber sobre el significado de las palabras) resulta innecesaria. Se percibe, así, lo artificial que resulta separar el conocimiento del mundo del conocimiento lingüístico, ya que éste último se fundamenta directamente en el primero. Como resumen Cuenca y Hilferty (1999: 94): “(...) la dicotomía semántica-pragmática es una simplificación de la compleja realidad del lenguaje y de su interacción con la realidad a través del uso”.

Los principios conceptuales generales son aplicables tanto al campo de la lengua como a otros ámbitos del sistema cognitivo. La forma en la que nos expresamos sí tiene que ver con la forma en que nuestra mente concibe las cosas y, por lo tanto, la manera en que las lenguas parcelan, organizan y

categorizan la realidad no es arbitraria, sino que responde a una **motivación experiencial**. Esta nueva concepción del pensamiento y del lenguaje se reflejará, como veremos a continuación, en una nueva manera de entender la categorización, que se realiza a través de estructuras o dominios conceptuales, relaciones prototípicas y de semejanza de familia.

#### **I.1.4.2. Los modelos cognitivos idealizados**

En el apartado anterior advertíamos de la importancia que iba a cobrar la noción de gestalt lingüística para entender la categorización. Estas estructuras gestálticas, a las que Lakoff hacía referencia en su artículo de 1977, son el origen de lo que una década después, en *Women, fire and dangerous things*, él mismo denominará **modelos cognitivos idealizados** (Lakoff, 1987: 68), es decir, “un todo complejo estructurado, una gestalt, o, con otras palabras, una esfera coherente de conocimiento” (Cuenca y Hilferty, 1999: 70) constituida por un conjunto de supuestos y especificaciones que determinan una representación parcial de la realidad. Su función no es otra que la de servir de marco para conceptos más específicos y, en el plano lingüístico, situar el significado de una determinada unidad semántica en un entorno conceptual y cultural compartido. Cualquier nueva experiencia será, por consiguiente, juzgada de acuerdo con “su grado de ajuste a algún modelo cognitivo idealizado” (Geck Scheld, 2000: 68).

Conviene puntualizar, como lo hacen Winner y Gardner (1977: 122), que el hecho de que dichas representaciones mentales organizadas tengan una firme base experiencial (Lakoff y Johnson, 1996) no quiere decir que mantengan una correspondencia simétrica con ella. Se conforman, pues, gracias a nuestra razón y a nuestra imaginación, que incluye datos que no son demostrables. Cubren un amplísimo y heterogéneo espectro de informaciones que va desde hechos indiscutibles y comprobados empíricamente hasta errores flagrantes y fantasías extraordinarias.

Son, precisamente, estos supuestos los que intervienen para describir las categorías y establecer el grado de representatividad<sup>67</sup> de sus miembros o integrantes. Como veremos, es de estos modelos mentales, que nos sirven para organizar nuestro conocimiento, de donde surgen las distintas estructuras categoriales y los efectos prototípicos.

Nos interesa tener bien presente que, aunque los modelos cognitivos idealizados son entidades conceptuales (no lingüísticas), el lenguaje, considerado por la lingüística cognitiva una actividad cognitiva más, también se rige por estos mismos principios de organización. **Estas estructuras de conocimiento** están, por tanto, **integradas con el significado de una expresión lingüística** y permiten su caracterización al proporcionarle un contexto apropiado y situar dicho significado en su entorno conceptual adecuado. En esta misma línea de pensamiento, los **modelos culturales** (Ungerer y Schmid, 1996: 50) vienen a ser los modelos cognitivos idealizados compartidos por personas que pertenecen a un mismo grupo o subgrupo social; a pesar de estar fijados, su naturaleza es **dinámica** y su configuración **flexible**, ya que pueden variar y adaptarse a las circunstancias cambiantes que impone la propia realidad o a las nuevas necesidades expresivas que van surgiendo.

Lakoff distingue cuatro tipos de modelos cognitivos idealizados<sup>68</sup> de acuerdo con cuál sea su estructura base (proposicional o de esquema de imágenes) y de si intervienen o no mecanismos de **proyección metafórica** o **metonímica**:

---

<sup>67</sup> Como veremos con más detenimiento en el apartado siguiente, al hablar de la estructura de las categorías, con “representatividad” nos estamos refiriendo a los llamados *efectos de prototipicidad*. Adelantamos la siguiente reflexión: no todas las facetas de ese conocimiento enciclopédico acerca de una entidad tienen el mismo valor: hay especificaciones que tienen más relevancia que otras, mayor *centralidad*, y no pueden ser omitidas. Otras, sin embargo, son más prescindibles y ocupan, dentro de esa estructura, un lugar más *periférico*.

<sup>68</sup> Lakoff propone un quinto tipo de modelos cognitivos, los denominados *simbólicos*, que tienen la particularidad de asociar fenómenos lingüísticos a los cuatro modelos que mencionamos aquí. Véase Lakoff (1987: 462-584).

1. Modelos proposicionales
2. Modelos de esquema de imágenes
3. Modelos metafóricos
4. Modelos metonímicos

Los dos primeros modelos (1 y 2) se organizan, respectivamente, a partir de categorías de **nivel básico** (*basic level*) y de **esquemas de imágenes** (*image schemas* o *schemata*); estructuras, ambas, **preconceptuales** y **directamente significativas** (*directly meaningful*), puesto que emergen de manera directa de nuestro contacto experiencial con el mundo.

El **nivel básico**<sup>69</sup> destaca por ser el nivel central en la categorización, donde la mayor parte de nuestro conocimiento está organizado, ya que en él se recoge la mayoría de los atributos de la categoría y, por consiguiente, es el más rico y el más rentable desde un punto de vista informativo; donde mejor quedan reflejados, como veremos, los efectos de prototipicidad. Está constituido por aquellos miembros que se perciben con mayor rapidez y con menor esfuerzo cognitivo, al haber sido directamente asociados a una imagen mental simple y global (*gestalt*); por eso, en el plano lingüístico, suelen corresponder a palabras más cortas y con una mayor frecuencia de uso en contextos neutros.

---

<sup>69</sup> A partir de estudios psicológicos contrastados llevados a cabo por Eleonor Rosch (Rosch, Simpson *et al.*, 1976) y sus colaboradores, se llega a la conclusión de que existen tres niveles de organización categorial: el nivel básico (*basic level*), el nivel superordinado (*superordinate level*) y el nivel subordinado (*subordinate level*). Estos dos últimos se definen de acuerdo a su menor o mayor grado de especificidad en relación con el nivel básico: si el concepto de *perro* pertenece a la categoría del nivel básico, *animal* y *caniche* se sitúan, respectivamente, en el nivel superordinado y subordinado. Como queda claro con el ejemplo, tanto el nivel superordinado como el subordinado dependen parasitariamente del nivel básico: el nivel superordinado porque comparte con él atributos, lo necesita para poder asociarse a una imagen mental; y el nivel subordinado porque se basa en atributos diferenciales del nivel básico y sirve para aportar algo más de información con un mayor coste de esfuerzo cognitivo para su procesamiento.

Por otro lado, los miembros que forman parte del nivel básico, se identifican, asimismo, con las primeras palabras que comprenden y emplean los niños y suelen corresponder también con el vocabulario básico objeto de aprendizaje en el ámbito de las L2, entre las que se cuentan los nombres comunes, que parecen poseer, además, una consideración especial dentro del lexicón mental. Siguiendo el ya clásico ejemplo de *soltero* (*bachelor*), descrito por Fillmore, proponemos nuestro conocimiento estructurado de *matrimonio*, según el modelo español, concepto actualmente debatido en el *DRAE*. Una definición que dijera “unión de hombre y mujer concertada mediante determinados ritos o formalidades legales” no alcanzaría al verdadero significado de la palabra, ya que está definida, en realidad, con respecto a un modelo cognitivo idealizado de una sociedad en la cual lo normal es llegar a una determinada edad al matrimonio y que éste sea monogámico. Surgen así expresiones como “estar en edad de merecer”. Además, tenemos una idea de cómo es el típico matrimonio, dependiendo de los años que lleven casados, que va desde la imagen idílica de los recién casados en permanente luna de miel, al matrimonio visto como una situación rutinaria más o menos llevadera o, directamente, como una auténtica carga. A pesar de la reciente aprobación en España de la ley de matrimonios homosexuales, el modelo cultural todavía sigue considerando como prototípico la unión entre dos personas de diferente sexo.

Los **esquemas de imágenes** son estudiados con detenimiento por Mark Johnson en su obra de 1987, *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason* (Johnson, 1987), traducida al castellano en 1991. Estas estructuras preconceptuales recurrentes son patrones simples que provienen de la percepción de nuestro propio cuerpo y de su interacción con el entorno, y nos sirven para identificar un gran número de experiencias y percepciones, así como para formarnos imágenes esquematizadas de objetos (trayectorias, longitudes, formas básicas), acciones (fuerza, contenedor) u orientaciones (parte-todo, arriba-abajo, delante-detrás, etc.).

Su simplicidad estructural hace que, con frecuencia, sean representadas por medio de diagramas<sup>70</sup>.

Los **modelos cognitivos idealizados** tanto **metafóricos** –que son los que más nos interesan en este estudio– como **metonímicos**<sup>71</sup> son proyecciones (*mappings*) de cualquiera de los dos modelos anteriores (proposicionales o de esquema de imágenes) desde **un dominio de lo físico a un dominio de lo abstracto**<sup>72</sup>. El resultado son estructuras conceptuales **indirectamente significativas** (*indirectly meaningful*), ya que se entienden a través de relaciones sistemáticas con estructuras directamente significativas (Geck Scheld, 2000: 54).

Tal y como puntualiza Geck Scheld, en la práctica no existen modelos cognitivos idealizados puros, sino estructuras complejas que se refieren a un campo del saber unitario (por ejemplo, el modelo cognitivo idealizado metafórico del *tiempo*) y que combinan varias proposiciones o varios esquemas de imágenes o bien proyecciones (metonímicas o metafóricas):

Así, se verá que en un determinado campo del saber humano puede existir o bien un modelo simple (sin proyección) o un modelo con proyección (metonímica o metafórica). Como se verá, es frecuente la coexistencia de metáforas con metonimias en un mismo modelo. (Geck Scheld, 2000: 79-80)

---

<sup>70</sup> Para una descripción en detalle de estos esquemas, véanse los capítulos 2, 3, 4 y 5 de Johnson (1987).

<sup>71</sup> La metonimia para la lingüística cognitiva constituye el otro gran procedimiento cognitivo en el que utilizamos una entidad para referirnos a otra que está relacionada con ella. Se diferencia de la metáfora en el hecho de que la metonimia opera dentro de un único dominio, asociando entidades conceptualmente adyacentes, mientras que la metáfora asocia entidades que proceden de dos dominios distintos. De esta manera, nos referimos indirectamente al producto a través de la mención del productor cuando decimos, por ejemplo, “¿Tienes un **kleenex**?” Cada vez es mayor el interés que despierta el estudio de la metonimia entre los lingüistas cognitivos; prueba de ello son los numerosos trabajos que se han publicado en estos últimos años (Barcelona, 1997, 2000).

<sup>72</sup> Existe un tercer procedimiento mediante el cual emergen estructuras conceptuales abstractas: la proyección del nivel básico a las categorías subordinadas y superordinadas, que se consideran también estructuras conceptuales indirectamente significativas.

Podemos concluir definiendo **modelo cognitivo idealizado metafórico** como la totalidad de las proyecciones metafóricas y metonímicas que surgen del análisis del material lingüístico correspondiente a un determinado campo del saber.

#### **1.1.4.3. Estructuras categoriales y efectos de prototipicidad**

Desde la naturaleza cognitiva atribuida al lenguaje, el problema de la categorización se plantea como asunto primordial. Partimos de una definición genérica de categorización, según la cual, la entendemos como una actividad mental que se concreta en un conjunto de operaciones inconscientes de generalización, abstracción y/o discriminación, a través de las cuales somos capaces de simplificar, organizar y clasificar la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad, por definición, cambiante y multiforme. Esta actividad mental se plasma en el lenguaje, que, como ya sabemos, forma parte de la cognición humana, según la lingüística cognitiva, y constituye el instrumento idóneo para construir y expresar significado.

En consecuencia, no es posible estudiar el lenguaje sin hacer referencia a otras operaciones mentales como la categorización o la conceptualización, del mismo modo que tampoco es viable abordar el problema de la categorización o la conceptualización humanas si no es a través de la evidencia lingüística. Esta convicción justifica que nos hayamos planteado en esta tesis el análisis interlingüístico y, más concretamente, la formalización de un procedimiento de identificación de metáforas lingüísticas, a partir, no sólo de la evidencia lingüística materializada en las producciones textuales, sino teniendo en cuenta el modo de conceptualizar la realidad que subyace a cada uno de esos tramos discursivos que estimamos metafóricos.

La manera en que se interpreta y se formaliza, desde un punto de vista teórico, el proceso de categorización da lugar a dos modelos muy diferentes entre sí: el **modelo tradicional** y el **modelo cognitivo**. El



tradicional está basado en oposiciones binarias, que le sirven de fundamento a la semántica estructural y al análisis componencial<sup>73</sup>, donde las categorías se conciben como compartimentos estancos que se definen a partir de un conjunto de rasgos distintivos o componentes necesarios y suficientes:

1. que son constitutivos de un significado de lengua;
2. cuyos miembros deben compartir para poder entrar a formar parte de dicha categoría;
3. que reproducen fielmente las distinciones existentes en el mundo real donde el sujeto hablante se desenvuelve.

Por ejemplo, la estructura de significado de *toro* se organiza de acuerdo a estos rasgos distintivos esenciales: [+animal], [-humano], [+macho], [+adulto], [+bovino], [-castrado]. El incumplimiento de cualquiera de estos rasgos serviría para distinguir esta categoría de otras dentro de un mismo campo semántico (vaca, novillo, ternero, buey).

Como vemos, los criterios semánticos de categorización sobre los que descansa el análisis componencial responden a un modelo *genético-litera*l (Muñoz Tobar, 2005) reduccionista que deja fuera muchos de los rasgos y propiedades capaces de cargar de valor a la experiencia, así como de ilustrar de qué manera la mente hace que el mundo tenga sentido (Lakoff, 1987: 71), aunque dichos componentes no siempre se den en un mismo miembro; en el ejemplo anterior, el color, la fuerza, la bravura, la nobleza<sup>74</sup>,

---

<sup>73</sup> Tal y como señalan Winner y Gardner (1977: 113), la semántica cognitiva comparte con la de corte estructural la idea de *componencialidad* del significado, definido a partir de un conjunto de rasgos. La diferencia radica, sin embargo, en el sentido que le da cada una de las semánticas a esos componentes o rasgos de significado: “Los componentes de los que habla la semántica estructural son rasgos distintivos, funcionales, constitutivos de un significado de lengua. En cambio, los rasgos a los que se refiere la semántica cognitiva son rasgos que permiten establecer oposiciones entre *clases de cosas*, no entre *significados*”.

<sup>74</sup> Todos estos atributos corresponden a aspectos del significado de *toro* que tradicionalmente han sido considerados como connotativos, relacionados con nuestro contexto cultural y con la forma que tenemos de ver el mundo. Tal y como veíamos en la introducción, existen sustanciales diferencias entre la imagen mental de un *toro* que posee un español, un indio o un inglés nativos. Sin embargo, desde una perspectiva cognitiva, estos aspectos connotativos no pueden ser disociados de los denotativos.

etc. Ninguno de estos rasgos entra a formar parte de la definición de la categoría porque las propiedades de los conceptos no se forman a partir de la interacción de los sujetos con su entorno. La **participación del sujeto** en el modo en que percibe la realidad es, paradójicamente, nula, puesto que la relación entre el símbolo lingüístico y la realidad es arbitraria.

Los objetos se definen de acuerdo a un conjunto de propiedades que se juzgan inherentes al propio objeto. Frente a esta concepción objetivista, el cognitivismo experiencial opondrá las propiedades interaccionales que emergen, de forma natural, de nuestra experiencia del mundo y forman un todo estructurado (gestalt estructurada) (Lakoff y Johnson, 1996: 163).

Este modelo categorial tradicional se concibe, en consecuencia, como un territorio semántico en estado puro, aséptico e ideal, en el que el hablante no interviene como mediador activo entre realidad y símbolo lingüístico. Los límites categoriales son nítidos y están bien definidos; no cabe establecer grados de pertenencia, ni se contempla la posibilidad de reconocer ejemplares o miembros que combinen rasgos contrapuestos<sup>75</sup>. Las dos únicas posibilidades que existen para cada uno de sus miembros es que **pertenezcan o no** a determinada categoría.

Según esta concepción de las categorías como unidades homogéneas, estables y con límites precisos, la comunicación es posible en la medida en que los interlocutores compartan las mismas distinciones semánticas, las mismas concepciones del mundo. Nos interesa destacar que, desde esta perspectiva, una vez que el aprendiz de L2 haya identificado el término lingüístico nuevo, perteneciente a la lengua meta (LM), con el término correspondiente de su lengua materna, la comprensión estaría asegurada, pues los dos términos remiten a una misma configuración categorial compartida por ambas lenguas<sup>76</sup>. Esta manera simplificada de

---

<sup>75</sup> Ejemplares como el *coral* suponen un problema categorial, ya que comparten rasgos propios de la categoría animal y de la vegetal.

<sup>76</sup> En la versión transformacional de la semántica componencial se ha llegado incluso a postular la posibilidad de establecer rasgos universales, válidos para todas las lenguas.

entender la categorización es la que subyace, por ejemplo, en la forma de presentar el léxico de una L2 por parte de metodologías tradicionales como la de gramática y traducción, cuya persistente influencia llega incluso a detectarse en el ámbito metodológico comunicativo<sup>77</sup>.

Frente a este modelo tradicional de categorización, se abre camino el propuesto por la lingüística cognitiva, según el cual ya no habría compartimentos establecidos a priori que deben ser ocupados por cada miembro de la categoría; sino una única casilla constituida por un *continuum* con dos polos caracterizados de tal manera que la mayor o menor cercanía a cada uno de ellos supondrá una pérdida progresiva de categorización, en relación con una mayor o menor prototipicidad. Antes de entrar a explicar la noción de prototipo, hay que decir que de esta configuración se deduce el hecho de que no todos los miembros de una categoría van a gozar del mismo estatuto.

Es esta misma concepción categorial la que creemos ver reflejada en el modo de concebir la interlengua (IL): dinámica, constituida por un *continuum* con dos polos (la L1 y la L2), donde la participación del sujeto y su manera de percibir y aproximarse a esa nueva realidad lingüística y cognitiva es determinante.

El **prototipo** se define como el ejemplar más representativo de una categoría porque es el que comparte más características con los demás miembros y menos con los de otras categorías colindantes. Es el grado de semejanza con el prototipo lo que establece si un ejemplar es o no miembro

---

Véase Muñoz Tobar (2005).

<sup>77</sup> Vizmuller-Zocco (1993: 433) se refiere, por ejemplo, al hecho de que en la mayoría de los métodos de italiano como lengua extranjera de nivel elemental publicados en Estados Unidos, se hace corresponder cada palabra del italiano con otra del inglés, y se ofrece la posibilidad de extensión metafórica sólo cuando ésta coincide con la extensión de la palabra inglesa. "No encontramos en estos manuales ninguna insinuación de que la palabra en italiano pueda ser potencialmente usada con un significado metafórico" (Vizmuller-Zocco, 1993: 433).

de una categoría y no el cumplimiento de todas y cada una de las condiciones necesarias y suficientes que definían una categoría.

Un ejemplo esclarecedor que aporta el propio Lakoff (1987: cap. 4) es el del término *madre*: frente a aquellos componentes semánticos estrictamente biológicos que, según un enfoque componencial, serían necesarios y suficientes para definir el concepto, existen otros atributos<sup>78</sup> que configuran el concepto de *maternidad*, como los derivados de la *crianza* o de la *nutrición*, que no se tenían en cuenta y que provocaban que los conceptos de *madre soltera*, *madre adoptiva*, *madre biológica*, *madre de alquiler* o *madrastra* no pudieran entrar a formar parte de pleno derecho en la categoría *madre*.

Ante la homogeneidad entre todos los miembros de una categoría que defiende el enfoque componencial, el enfoque cognitivo, que se concreta con la **teoría de los prototipos**, considera que dentro de una categoría se distinguen unos miembros más característicos que otros y que, por lo tanto, se pueden establecer distintos grados de pertenencia a la misma.

Si pedimos a un grupo amplio de personas que nos den un ejemplo de animal doméstico, seguramente optarán, en su mayoría, por decir *perro* o *gato* y, en menor medida, elegirán otro animal como, por ejemplo, la *tortuga* o el *camaleón*. Experiencias de este tipo demuestran que, dentro de una categoría, existen ejemplares considerados más característicos y representativos que otros, como consecuencia directa del propio proceso de categorización, a partir del cual, construimos una **imagen mental**<sup>79</sup> o **prototipo** de la categoría, que se corresponde o encaja con mayor o menor

---

<sup>78</sup> La semántica de prototipos o semántica cognitiva sustituye la noción de *rasgo* o *componente*, propia del enfoque clásico, por la de *atributo*, que será la que utilicemos a partir de ahora.

<sup>79</sup> La versión ampliada de la *semántica de los prototipos* prefiere considerar al prototipo como *imagen mental* o *entidad cognitiva* que puede corresponderse o no con un miembro concreto de la categoría (en nuestro ejemplo, *perro* o *gato*). Puesto que éste ya no se define respecto a la realidad, sino en relación con un *modelo cognitivo idealizado*, se habla, más que de prototipos, de *efectos de prototipicidad*. Para una ampliación de las diferencias entre la versión estándar y la ampliada, véanse Lakoff (1987) y Kleiber (1995).

exactitud con alguno de sus miembros, el ejemplar más representativo, a través del cual concretamos la imagen simplificada, esquemática, extraída de nuestros juicios y percepciones de la realidad.

Los **efectos de prototipicidad** dentro de la categoría “animales domésticos” surge como resultado de la interacción de toda una serie de atributos (vivir en casa, ser dócil, fiel, obediente, útil, pequeño, etc.) que no tienen por qué darse en cada uno de sus miembros y hacen que *perro* o *gato* sean los que parecen evocar mejor y con mayor inmediatez esa imagen conceptual abstracta que es el prototipo, ya que es el que comparte más características con el resto de miembros, pero sin que nos veamos obligados a cuestionar, por ello, la pertenencia de *tortuga* o de *camaleón* a esta categoría. Su inclusión se establece a partir del grado de similitud con el prototipo, pero sin entender dicha relación en términos de cumplimiento de todos y cada uno de los atributos, a modo de **condiciones necesarias y suficientes**.

Esta nueva forma de establecer las relaciones entre miembros de una categoría se fundamenta, por un lado, en las evidencias experimentales obtenidas por la psicología cognitiva (Berlin y Kay, 1969<sup>80</sup>; Rosch, 1973, 1977) y, por otro, en la obra póstuma de Wittgenstein (1953), donde se desarrolla la noción de **parecidos** o **semejanzas de familia**, según la cual las categorías son **borrosas** (*fuzzy*) y **contingentes**, frente a la concepción clásica que las consideraba **discretas** y **absolutas**.

---

<sup>80</sup> Se trata de una investigación pionera en torno a los colores focales en opinión de Muñoz Tobar, ya que ha servido de argumento no sólo “para la noción de prototipo, sino, también para la lingüística cognitiva en general, (...) y la semántica de prototipos es, en cierto sentido, una generalización de las conclusiones acerca de la categorización del color” (Muñoz Tobar, 2005). Este estudio revela que, aunque los términos para referirse a los distintos colores varían en relación con las distintas lenguas, existe un inventario universal de, al menos, 11 colores focales y cada uno de ellos es el ejemplar central más estable dentro de la categoría en torno a la cual se organizan todos sus demás miembros y cuya base es cognitivo-perceptiva; esta evidencia experimental contradice la hipótesis estructuralista de la arbitrariedad de las categorías lingüísticas, así como la concepción de su organización en unidades discretas con rasgos esenciales.

La relación que se establece entre los distintos miembros de una categoría es similar a la que existe entre los miembros de una familia, donde vemos una compleja red de parecidos que se superponen y entrecruzan. Parecidos a *gran escala* y en *detalle* (Wittgenstein, 1988: 66) y donde no es necesario que todos los miembros tengan el mismo tipo y grado de relación entre sí; incluso puede ocurrir que muchos de ellos no establezcan una relación directa de parentesco y, sin embargo, pertenezcan a la misma familia.

Esto supone que no es necesario que todos los miembros de una misma categoría guarden algún atributo común entre sí, ni tampoco es imprescindible que lo tengan con el prototipo. Las posibilidades asociativas son múltiples, ya que se entiende la coincidencia de propiedades como una **tendencia** y no como una condición obligatoria para la inscripción categorial. El efecto es que las categorías se conciben como **complejas** o **radiales** (Lakoff, 1987: cap. 6), cuyos miembros periféricos no tienen por qué estar interconectados directamente con el central; y **difusas** en relación con sus límites, no sólo porque éstos se vayan desdibujando a medida que nos alejamos del centro, sino porque las distintas categorías tienden a fundirse, a borrarse en otras. Los miembros límite o casos más fronterizos podrán incluso formar también parte de otras categorías. Es esta estructuración radial de redes conceptuales la que hace que nuestro conocimiento tenga una **naturaleza enciclopédica** y pueda activar múltiples dominios cognitivos.

Si aplicamos esta concepción de categorización al plano estrictamente lingüístico, tal y como propone Lakoff (1987: cap. 5), cualquier miembro de una categoría puede establecer vínculos con otro a través del parecido literal<sup>81</sup>, la metáfora o la metonimia. En concreto, a través de estos dos últimos mecanismos –el metafórico y el metonímico–, se puede explicar cómo se llega a la extensión del significado o cómo se establecen las

---

<sup>81</sup> Es el caso de las redes conceptuales que se configuran exclusivamente a partir de estructuras pertenecientes a un mismo dominio cognitivo o modelo cognitivo idealizado. Por ejemplo, el caso anterior de *madre*.

relaciones semánticas complejas que plantean los vocablos polisémicos. De hecho, como Winner y Gardner (1977: 119) dejan claro:

Para la semántica de los prototipos –en su versión ampliada– la **polisemia** es un **caso especial de categorización**, donde cada uno de los sentidos de una palabra son los miembros de una categoría. (...) En otras palabras, el significado descontextualizado alude a una situación prototípica, en cambio, los sentidos de cada expresión forman una categoría radial, con un miembro central y ligazones definidas por transformaciones de esquemas de imágenes y metáforas. Los sentidos no son centrales, no pueden ser predichos desde los centrales, pero no son arbitrarios, están **motivados**, principalmente por dichas transformaciones. En definitiva, las distintas variantes de la invariante forman categorías, y estos sentidos constituyen parecidos familiares unos con otros.

Por ejemplo, un vocablo polisémico como *bochorno* representa una estructura semántica formada por una cadena de significados que se extiende desde un centro prototípico y en la que los dos significados están relacionados entre sí metafóricamente. El sentido primitivo del sustantivo *bochorno* es, según el *DRAE*, “1. Viento cálido que sopla en verano, de dirección comprendida entre el Este y el Sudeste”<sup>82</sup>, empieza a perderse en la conciencia de los hablantes a favor de un sentido más genérico y experiencial, el de “calor sofocante”, fruto de la relación metonímica que se establece entre el agente (viento del Sudeste) y el efecto que éste provoca (la sensación corpórea de calor insoportable). Por otro lado, tanto la sensación de calor como el sentimiento súbito de vergüenza en un ser humano comparten el efecto de enrojecimiento del rostro. Esta semejanza hace posible que se proyecte metafóricamente un dominio (EL CALOR) en otro (LA VERGÜENZA)<sup>83</sup>, dando lugar a la polisemia: “2. Calor sofocante” y “4. Desazón o sofocamiento producido por algo que ofende, molesta o avergüenza”.

---

<sup>82</sup> *Diccionario de la RAE*, 2001: 330.

<sup>83</sup> Como tendremos ocasión de explicar ampliamente en el apartado I.1.4.4.5., el resultado de esta proyección entre diferentes dominios es una metáfora conceptual que puede ser enunciada como LA VERGÜENZA ES CALOR.

De hecho, para la semántica cognitiva, la polisemia representa la norma y no la excepción ya que las palabras son en su mayoría polisémicas, e incluso consideran que muchos casos de homonimia<sup>84</sup> se podrían explicar a través de situaciones de polisemia que han perdido su motivación originaria.

Después de todo lo dicho, no parece coherente adoptar como método de presentación y aprendizaje del vocabulario criterios que organicen el léxico exclusivamente por campos semánticos o por familias léxicas. Tenemos que ir más allá y tratar de aproximar a la didáctica de L2 esta organización radial y discontinua de las categorías conceptuales<sup>85</sup> y lingüísticas que nos permite **incorporar al sujeto**, en la medida en que el trazado del mapa categorial se obtiene de éste y del modo en que estructura su experiencia individual y sociocultural, puesto que, tanto la categorización como los efectos de prototipicidad son conceptos dinámicos, determinados culturalmente, es decir, compartidos por una misma comunidad lingüística y pueden variar según el contexto<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> Mientras que entre dos términos polisémicos se comparte, además de la forma fonológica, atributos de significación, en la homonimia sólo comparten la misma forma fonológica y sus significados no tienen nada que ver el uno con el otro. Es el caso de *banco*, con sus dos significados diametralmente distintos: “entidad financiera” y “asiento para sentarse varias personas”. Sin embargo, tal y como explican Cuenca y Hilferty (1999: 129, 135-136), al sentido originario (“asiento para varias personas”) se le suma uno más específico “asiento para varias personas donde se realizan préstamos de dinero”, ya que, parece ser que los primeros “prestamistas” establecían su “negocio” en un banco de la calle “comercial” de las ciudades y allí era a donde acudían sus clientes a realizar las transacciones comerciales. El desarrollo económico y financiero provoca que este último sentido caiga en desuso y se termine identificando directamente con “entidad financiera”. Así tendríamos una cadena basada en una relación de semejanza de familia, puesto que el sentido originario y éste último no comparten rasgos comunes, sino que se relacionan a través del sentido intermedio extinguido. Es precisamente la pérdida de ese eslabón de conocimiento en la cadena de significados de *banco* lo que origina la relación homónima entre los dos sentidos, al haberse roto la cadena polisémica inicial.

<sup>85</sup> Como tendremos oportunidad de ver a lo largo del capítulo II, dedicado a explicar nuestra propuesta didáctica de Taller de Escritura Creativa, nosotros hemos intentado incorporar esta concepción categorial.

<sup>86</sup> Como ejemplifican Cuenca y Hilferty (1999: 48), la imagen mental de *perro* que modelamos cuando oímos: (1) *El cazador tomó su escopeta, dejó la cabaña y llamó a su perro*, (2) *Llevó a su perro al salón de belleza canino para que le arreglaran los rizos* y (3) *Los policías alinearon a sus perros para enfrentarse a los alborotadores*, no puede ser la misma.



#### I.1.4.4. La teoría cognitiva de la metáfora (Lakoff y Johnson, 1980)

La teoría cognitiva de la metáfora (Lakoff, 1987, 1993 –1.<sup>a</sup> ed. 1979–; Lakoff y Turner, 1989; Johnson, 1991; Lakoff y Johnson, 1996 –1.<sup>a</sup> ed. 1980–; Lakoff y Johnson, 1999<sup>87</sup>) constituye el paradigma en el que se fundamenta la concepción de metáfora adoptada en esta investigación.

La aparición en 1980 del libro de Lakoff y Johnson, *Metaphors we live by* (traducido como *Metáforas de la vida cotidiana* (1996), en su versión española), constituyó una auténtica revolución, por varias razones que pasamos a exponer. En primer lugar, esta obra tiene la genialidad de recoger distintas tradiciones intelectuales y trabajos diversos que ya vislumbraban la importancia del fenómeno metafórico entendido como **herramienta esencial del pensamiento**<sup>88</sup>. En segundo lugar, porque, tal y como puntualiza Geck Scheld (2000: 82), con este libro sus autores sentaron las bases para un **tratamiento sistemático de la metáfora**, inaugurando así un campo muy prometedor para desarrollar futuras investigaciones de diversa naturaleza, como es, por ejemplo, la nuestra. A lo largo de los cinco apartados siguientes, iremos desgranando aquellos aspectos fundamentales que componen la teoría cognitiva de la metáfora según los autores anteriormente señalados. Algunos de los principios y características esenciales que abordaremos se encuentran implícitos en las dos grandes funciones cognitivas que desempeña la metáfora:

1. Comprender y explicar **parcialmente fenómenos abstractos** o que entrañen dificultad para su comprensión, de los cuales no tenemos una

---

<sup>87</sup> Para no desbordar innecesariamente la exposición teórica, hemos optado por no dedicar un apartado especial a esta obra reciente de Lakoff y Johnson (1999), a pesar de haberla manejado. En ella se incorporan nuevas aportaciones provenientes de los resultados obtenidos por la ciencia cognitiva de segunda generación (Christopher Johnson (1997) y su teoría de la *conflación*, Joe Grady (1997) y su teoría de la *metáfora primaria* o Fauconnier y Turner con su teoría del *blending* conceptual), y que fuerzan a los autores a revisar algunos aspectos desarrollados en 1980, así como a abandonar las hipótesis de la unidireccionalidad y la de la invariancia. Sin embargo, sí hemos integrado en el apartado I.1.4.4.5., dedicado a los tipos de metáforas conceptuales, aquellas aportaciones que atañen a su clasificación y que suponen una modificación o un ajuste de la de 1980.

<sup>88</sup> Nosotros nos hemos referido ya a algunos: Richards y Black (I.1.3.).

**experiencia directa**, a través de fenómenos concretos de los que sí contamos con experiencia directa.

2. Generar **nuevas conexiones** entre ideas.

#### I.1.4.4.1. La metáfora: definición y descripción

La primera tesis a partir de la cual se desarrolla por primera vez de forma sistemática una teoría cognitiva de la metáfora se recoge en estas palabras de Lakoff y Johnson (1980):

(...) la metáfora no es solamente una cuestión del lenguaje, es decir, de palabras meramente. Sostenemos que, por el contrario, los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos que el **sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica**. (Lakoff y Johnson, 1996: 42)

La metáfora es considerada como un procedimiento imprescindible de conceptualización de la realidad, un fenómeno ubicuo esencialmente cognitivo que impregna nuestro lenguaje cotidiano y pensamiento, al servirnos para estructurar gran parte de los conceptos y de las actividades, y, de esta forma, estar en disposición de comprender el mundo que nos rodea. Además de la enorme presencia de la metáfora en el lenguaje cotidiano, existe otra circunstancia que corrobora la dimensión cognitiva del fenómeno metafórico: el hecho de que existan expresiones metafóricas idénticas, muy semejantes o equivalentes, en distintas lenguas. Por lo tanto:

(...) El concepto se estructura metafóricamente, la actividad se estructura metafóricamente, y, en consecuencia, el lenguaje se estructura metafóricamente. (Lakoff y Johnson, 1996: 42)

Esta deducción se fundamenta, como hemos visto a lo largo de las tres secciones anteriores, en la convicción, propia de la lingüística cognitiva, de que las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización conceptual general, ni a los mecanismos de procesamiento, en esa búsqueda por encontrar las coordenadas que conectan la experiencia corpórea, el pensamiento conceptual y la estructura lingüística.

La metáfora deja de ser contemplada como una desviación lingüística, o como una figura retórica propia de registros formales y literarios<sup>89</sup>, para pasar a ser considerada como un **mecanismo cognitivo general** puesto al servicio de la conceptualización, cuya función es, esencialmente, “**entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra**” (Lakoff y Johnson, 1996: 41) y donde el lenguaje natural constituye la superficie sobre la que se materializan las metáforas cognitivas en forma de expresiones metafóricas:

Pero nuestro sistema conceptual no es algo de lo que seamos conscientes normalmente (...). Una manera de enterarse es mirar el lenguaje. Puesto que la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual que usamos al pensar y actuar, el lenguaje es una importante fuente de evidencias acerca de cómo es ese sistema. (Lakoff y Johnson, 1996: 40)

De estos primeros planteamientos que acabamos de exponer se derivan consecuencias importantes. Para poder acometer cualquier análisis cognitivo de la metáfora debemos, antes que nada, reconocer que ésta se despliega en **dos niveles**: el **conceptual**, que está constituido por metáforas conceptuales<sup>90</sup>, y al que únicamente tendremos acceso a través del otro nivel, el **lingüístico**, que es el reflejo del anterior y que se plasma en una gran variedad de **expresiones metafóricas** agrupadas sistemáticamente en torno a una misma **metáfora conceptual**. Las expresiones metafóricas constituyen la evidencia lingüística de la forma en que el sistema conceptual humano se vale de la analogía para categorizar determinados conceptos.

---

<sup>89</sup> Lakoff sostiene en un espléndido libro escrito en colaboración con Mark Turner, titulado *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor* (Lakoff y Turner, 1989), que es la poesía y no al revés la que se vale de este recurso conceptual cotidiano que es la metáfora.

<sup>90</sup> En la versión en español, esta nueva manera de entender la metáfora se traduce como *concepto metafórico* (Lakoff y Johnson, 1996: 42). Nosotros preferimos el término adoptado por Cuenca y Hilferty (1999), *metáfora conceptual*, por parecernos más claro en oposición a *expresión metafórica*.

Es el caso, por ejemplo, de UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA<sup>91</sup>, metáfora conceptual en torno a la cual se organiza toda una serie de expresiones metafóricas que se utilizan habitualmente y que configuran, de forma parcial, el concepto de discusión en términos bélicos, tal y como muestran los siguientes ejemplos<sup>92</sup>:

- (1) Ese planteamiento no hay quién lo **defienda**
- (2) Siempre estás **atacando** mis ideas
- (3) Lo mejor es **destruir** sus argumentos con inteligencia
- (4) Se quedó **desarmado** ante mis razonamientos
- (5) Estás usando una **estrategia** equivocada para argumentar tus posiciones

Este hallazgo abre la posibilidad de acceder, de forma indirecta, a ciertas áreas de nuestro sistema conceptual, hasta el momento infranqueables, al tender un puente que nos conduce, a través de las expresiones metafóricas propiamente dichas, hasta la metáfora conceptual subyacente que las sustenta<sup>93</sup>.

Es importante dejar claro desde el principio, sobre todo de cara a nuestra tarea de identificación de preferencias metafóricas o metáforas lingüísticas –es decir, expresiones metafóricas contextualizadas– albergadas en las producciones escritas que forman nuestro corpus de datos, que las

---

<sup>91</sup> A lo largo de esta obra de 1980, Lakoff y Johnson aportan infinidad de ejemplos que demuestran la ubicuidad de la metáfora así como su dimensión cognitiva. Véase Lakoff y Johnson (1996).

<sup>92</sup> No hemos querido incluir exactamente las mismas expresiones metafóricas de Lakoff y Johnson (1996: 40), por parecernos, algunas de ellas, un tanto forzadas, fruto, quizá, de la traducción. De todas formas, sí nos hemos inspirado en ellas a la hora de buscar nuestros propios ejemplos.

<sup>93</sup> Existe una dificultad para la formalización de las metáforas conceptuales en forma de enunciado, ya que se trata de una reconstrucción, de una destilación conceptual a partir de las evidencias que proporciona el análisis de las distintas expresiones metafóricas localizadas. Para ampliar la información sobre esta cuestión, véase el artículo de Emilio Rivano: “Un modelo para la descripción y el análisis de la metáfora” y el de Jorge Osorio: “Metáfora y análisis conceptual de discurso”; ambos se pueden consultar en [www2.udec.cl/~cognicio](http://www2.udec.cl/~cognicio).

expresiones metafóricas no se identifican con determinada estructura sintáctica, y que, además, pueden estar constituidas por una gran variedad de clases de palabras:

(6) EL TIEMPO ES ESPACIO

(6a) El próximo día (adjetivo)

(6b) Este jueves (demostrativo)

(6c) Todavía está lejos mi cumpleaños (adverbio)

(6d) ¡Ojalá llegue el viernes!<sup>94</sup> (verbo)

(6e) Desde abril hasta ahora no ha llovido (preposiciones)

(6f) Prefiero salir entresemana (nombre)

Estos ejemplos son, prácticamente, los mismos aportados por Lakoff y Johnson (1996: 23-24), y muestran que una metáfora conceptual puede estar representada por expresiones metafóricas pertenecientes a muy distintas categorías gramaticales. Esto quiere decir que, a partir de una misma metáfora conceptual subyacente, se generan muchas expresiones metafóricas convencionales<sup>95</sup> que no se dan de forma aislada, ni pueden ser consideradas expresiones arbitrarias que establecen una relación puntual entre dos conceptos sin ningún grado de motivación; las expresiones metafóricas responden a un sistema coherente que se organiza alrededor de

---

<sup>94</sup> No hace falta decir que con este ejemplo nos referimos, no al deseo de que alguien llegue el viernes, sino a las ganas que tiene el emisor de que la semana pase lo más deprisa posible para que sea viernes cuanto antes.

<sup>95</sup> Una metáfora es considerada convencional en la medida en que sea automática, inconsciente, no requiera esfuerzo y esté arraigada en su sistema conceptual como modo de pensar entre los miembros de una comunidad lingüística (Lakoff y Turner, 1989). Teóricamente hablando, el número potencial de expresiones metafóricas es infinito. Además de las expresiones metafóricas convencionales, que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidas para el hablante nativo, ya que se trata de esquemas tan convencionalizados e integrados en el sistema conceptual que no es capaz de reparar conscientemente en su naturaleza metafórica, siempre se pueden acuñar nuevas expresiones metafóricas que se inscriban dentro de esa misma metáfora conceptual. El grado de mayor o menor conciencia de uso en relación con las metáforas más convencionalizadas será un tema que trataremos en relación con los aprendices de L2, en el capítulo III, cuando abordemos la cuestión de los criterios empleados para la identificación metafórica (III.1.1.1. y III.1.2.).

una metáfora conceptual (EL TIEMPO ES ESPACIO, en el ejemplo anterior), en función de cierto isomorfismo<sup>96</sup> reconocido o establecido entre dos áreas de experiencia.

En contra de lo que había sucedido hasta entonces<sup>97</sup>, Lakoff y Johnson juzgan estas metáforas convencionales o cotidianas como *vivas*, en el sentido más fundamental: son *metáforas mediante las que vivimos* (como reza el propio título de su obra fundamental: *Metaphors we live by*). El hecho de que estén fijadas convencionalmente al léxico de nuestra lengua no las hace menos vivas (Lakoff y Johnson, 1996: 95). Como puede verse, el criterio que interviene para considerar si estamos ante una *metáfora muerta* (*frozen metaphor*), no es su grado de lexicalización, sino el hecho de que se trate de una expresión metafórica idiosincrásica, aislada y no sistemática, es decir, un único caso de expresión metafórica que no interacciona sistemáticamente con otros conceptos metafóricos y que no desempeña, por tanto, una función estructuradora en nuestro sistema conceptual. El ejemplo proporcionado por Lakoff y Johnson es el de “el pie de la montaña”, que, en inglés<sup>98</sup>, constituiría la única parte del cuerpo humano empleada de la metáfora conceptual: UNA MONTAÑA ES UNA PERSONA, si ésta existiera.

Desde una perspectiva estrictamente conceptual es muy difícil establecer criterios para diferenciar entre metáforas vivas y fosilizadas o muertas. Las metáforas conceptuales dan cobertura en numerosas ocasiones tanto a expresiones metafóricas convencionales como a metáforas literarias o vivas, de tal forma que muchos hallazgos poéticos son

---

<sup>96</sup> Tal y como lo definen Lakoff y Johnson (1996: 16), se entiende por isomorfismo “el reconocimiento de un conjunto de relaciones comunes en el seno de entidades diferentes”. Como podemos apreciar, ya no estamos hablando de semejanzas o analogías.

<sup>97</sup> Las metáforas convencionales presentes en el lenguaje cotidiano han sido sistemáticamente consideradas *metáforas muertas* por las teorías tradicionales sobre la metáfora, frente a las auténticas metáforas, que eran las literarias, las poéticas. A partir del siglo XX se empieza a llamar a éstas *metáforas vivas*.

<sup>98</sup> Como anota Carmen González Marín en su traducción (Lakoff y Johnson, 1996: 94, nota 29), en español, se amplía la nómina con expresiones como la *falda*, la *garganta* o la *cara* de la montaña, por lo tanto, sería posible defender también, tal vez, la existencia en español de esta misma metáfora conceptual (UNA MONTAÑA ES UNA PERSONA).

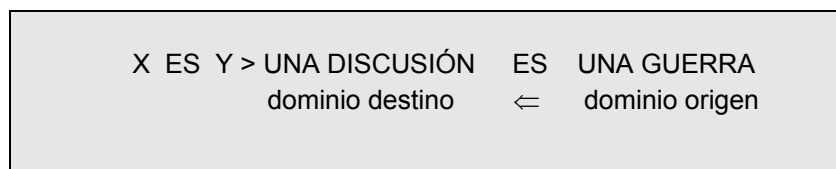
extensiones creativas que responden a modelos metafóricos existentes en el lenguaje cotidiano. Cuando, además, estamos tratando con producciones escritas de IL, como es nuestro caso, aparece con mayor contundencia la posibilidad del *error*, y los criterios para determinar si se trata de una metáfora viva o convencional serían mucho más complejos.

Desde la perspectiva cognitiva adoptada, la metáfora se convierte en un mecanismo que permite conceptualizar con coherencia y sistematicidad un dominio cognitivo (o modelo cognitivo idealizado), como veremos, generalmente abstracto o intangible, en términos de otro(s), que suele(n) ser más concreto(s) y cercano(s).

#### **I.1.4.4.2. Proyección metafórica (*mapping*)**

La metáfora se define como una **proyección entre dos dominios cognitivos diferentes**. Lo que la metáfora proyecta son esquemas preconceptuales (nivel básico o de imágenes) sobre dominios complejos y/o abstractos. Es importante destacar el hecho de que Lakoff y Johnson hablen en todo momento de proyección de dominios y no de significados o de términos, que denotaría que estaban todavía instalados en un plano puramente léxico y, al mismo tiempo, anclados en una concepción tradicional de la metáfora.

Recordemos que un **dominio cognitivo** (o modelo cognitivo idealizado) es una estructura gestáltica o esfera coherente y activable de conocimiento, una representación mental de la forma en que se articula el mundo y que puede contener una amplia y variada gama de contenidos e informaciones, de muy distinta índole, tanto lingüísticos como enciclopédicos, y cuya función principal es servir de *marco* (*frame*) o de “telón de fondo” en el que proyectar un concepto y determinar el significado de la unidad semántica concreta que lo representa (Cuenca y Hilferty, 1999).



La metáfora se concibe así como una proyección (*mapping*) (Lakoff, 1977; Lakoff y Johnson, 1996) de una serie de rasgos o propiedades procedentes del dominio origen hacia el dominio destino, mediante la que **caracterizamos parcialmente** un concepto en términos del otro.

El resultado es una estructura metafórica de la que se sirve determinada cultura para articular parcialmente acciones y conceptos. Siguiendo con nuestro ejemplo de UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, aunque objetivamente no existe ninguna necesidad u obligatoriedad por la que un ser humano deba conceptualizar las discusiones de esta manera, esta metáfora conceptual está ligada y arraigada en nuestra cultura y guarda cierto grado de motivación, base y fundamento experiencial:

<sup>99</sup> Como explica Lakoff (1993), las metáforas conceptuales se consignan en letras mayúsculas y se utiliza la forma ES del verbo copulativo como manera abreviada o esquemática de hacer referencia a la proyección metafórica desde un dominio origen Y hacia un dominio destino X (X ES Y; X se entiende, al menos parcialmente, en términos de Y). ES no debe ser entendido como si se tratara de una proposición o una ecuación.

<sup>100</sup> Los conceptos de *source domain* y *target domain*, han sido traducidos al castellano de diversas maneras. Cuenca y Hilferty (1999) optan por *dominio origen* y *dominio destino*, mientras que otros autores prefieren *dominio de origen* y *dominio de llegada* (Geck Scheld, 2000) o *dominio fuente* y *dominio meta*, como proponen Marisa Blanco y Enrique Palancar Vizcaya. Nosotros usaremos indistintamente *dominio origen* o *dominio fuente* y *dominio destino* o *dominio meta*, aunque trataremos de evitar éste último (*dominio meta*), para no crear confusión con el término *meta*, utilizado en el ámbito de la LA para designar a la L2 objeto de aprendizaje (lengua meta).



(...) creemos que ninguna metáfora se puede entender, ni siquiera representar de forma adecuada independiente-mente de su fundamento en la experiencia. (Lakoff y Johnson, 1996: 56)

Esta base o fundamento experiencial es lo que justifica que existan, en muchos casos, las mismas metáforas conceptuales en distintas culturas y en diferentes idiomas. Por ejemplo, UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA funciona también en inglés o en alemán, y da lugar a expresiones metafóricas como “I couldn’t **defend** that point” y “Argumente ins **treffen führen**” (esgrimir argumentos).

Lakoff y Johnson nos proponen, sin embargo, el ejercicio mental de imaginar una cultura en la que las discusiones se concibieran en términos de danza<sup>101</sup> y, por lo tanto, nadie perdiera ni ganara; donde no existiera el sentido de atacar y defender, ganar o perder terreno, sino que, los participantes, en lugar de contrincantes fueran bailarines y las discusiones se ejecutaran armoniosamente, como una danza (Lakoff y Johnson, 1996: 41). De hecho, podríamos encontrar otras culturas donde la manera de concebir las discusiones fuera otra muy diferente, ya que hay que tener presente que, aunque exista una posible justificación o motivación para establecer determinada proyección metafórica, la motivación no se fundamenta, en todos los casos, en la existencia de un mayor o menor grado de similitudes inherentes entre dominios; somos nosotros mismos, los hablantes de una comunidad lingüística, los que establecemos dichas correspondencias o semejanzas experienciales, y no debemos entenderlas como preexistentes u objetivamente determinadas a priori. Por ejemplo, en LA VIDA ES UN VIAJE, que constituye una metáfora conceptual común a muchas lenguas y culturas, aunque nos parezca mentira, no hay nada en el dominio de VIDA que presuponga la idea de VIAJE.

---

<sup>101</sup> Como tendremos ocasión de comprobar en el capítulo II, dedicado a exponer nuestra propuesta didáctica, hemos utilizado este tipo de ejercicios de imaginación en el Taller de Escritura Creativa (por ejemplo: la actividad **3a** de la secuencia II.5.2.3.).

Esta precisión es muy importante, ya que revaloriza el papel que tienen los sujetos hablantes que forman parte de una comunidad lingüística, a la hora de establecer, ampliar o crear activamente determinadas correspondencias sistemáticas entre dominios diferentes.

La estructura conceptual metafórica tiene como rasgo esencial el de la **sistematicidad** tanto **interna** (en cuanto a la selección de rasgos dentro de una misma metáfora conceptual) como **global** (la que se establece entre las diferentes metáforas conceptuales que seleccionan el mismo dominio origen<sup>102</sup>); sistematicidad que queda reflejada, igualmente, en el lenguaje que empleamos para hablar sobre ese aspecto. Dicho modelo cognitivo idealizado metafórico podrá estar compuesto por más de una proyección metafórica, esto es, por más de una metáfora conceptual, y su conjunto caracterizará globalmente este concepto. Esta opción ofrece la posibilidad de completar la estructuración metafórica de un dominio a partir de otras metáforas conceptuales que operen también sobre el dominio destino. Por ejemplo, LA FELICIDAD, tal y como reflejan las muestras discursivas de IL recogidas en los pretest para nuestro estudio empírico, aparece caracterizada según distintas metáforas conceptuales. Pondremos algunos ejemplos:

(1) LA FELICIDAD ES DESPLAZARSE HACIA UNA META > LA FELICIDAD ES UN VIAJE

(1a) [la felicidad] y se **puede buscarla** toda la vida (SP482/1)

(1b) [la felicidad es] Algo que **viene y sale** (SP482/5)

(1c) Pero puedo **encontrar** felicidad en otros lugares (SP482/13)

(1d) Es lo más importante, la felicidad, y también, **el camino de encontrarla** (SP375A/4)

---

<sup>102</sup> Es el caso del ejemplo proporcionado por Lakoff y Johnson: la metáfora espacial LO BUENO ES ARRIBA, donde el bienestar se identifica con una orientación “hacia arriba”, coherente con otras metáforas conceptuales como FELIZ ES ARRIBA, SALUD ES ARRIBA, VIVO ES ARRIBA, CONTROL ES ARRIBA (Lakoff y Johnson, 1996: 55).

(2) LA FELICIDAD ES UNA ENTIDAD (RECIPIENTE)

(2a) (...) la felicidad **incluye** una vida tranquila con simplicidad (SP482/4)

(2b) Si hay una cosa que no está correcta me molesta y **se rompe** mi felicidad (SP482/13)

(2c) Yo sé cuando encontrar la felicidad verdadera porque no quiero **salir** (SP376A/1)

(3) LA FELICIDAD ES UN ALIMENTO (SUSTANCIA DULCE)

(3a) (...) este es la alegría, o también la emoción que **queda en el cuerpo** como **el miel** durante una canción bella (SP482/6)

(3b) [la felicidad es] como **la sonrisa dulce** de un amor (SP482/11)

(3c) la felicidad es **un melón de agua** (SP376A/7)

(3d) [la felicidad es] una rosa para la nariz, **una fresa para la lengua**, seda para la piel y **dulces para los ojos** (SP490/2)

(3e) Para mí la felicidad es **una mezcla** de todo (SP476A/9)

(4) LA FELICIDAD ES LUZ

(4a) (...) la cara de mamá esta **iluminada por** el paz del alma (SP482/6)

(4b) ¿Para mí la felicidad es la habilidad **ver el mundo claro** (SP482/7)

(4c) Para mí la felicidad es un sentido de cómodo y **calor en mi corazón** (SP375A/2)

(4d) [la felicidad es] **La luz en un momento oscuro** (SP476A/9)

(5) LA FELICIDAD ES ARRIBA

(5a) La felicidad solamente puede **alcanzar** cuando cruce el puente de vida (SP376A/10)

(5b) [la felicidad es] un **arcoiris después de la lluvia** (SP490/2)

El otro punto decisivo para entender el fenómeno de la proyección metafórica es tener claro que siempre se trata de una caracterización parcial: la misma sistematicidad que nos permite comprender un concepto en términos de otro (por ejemplo, comprender determinados elementos propios

de una discusión en términos de una batalla) necesariamente tiene que ocultar otros componentes del concepto en cuestión. Lakoff y Johnson (1996: 49) ponen el ejemplo de los aspectos cooperativos de la discusión, que existen, sin duda, pero que los perdemos de vista porque estamos centrados en los bélicos:

(...) cuando establecemos correspondencias entre los dos dominios (origen y destino) no proyectamos toda la información de un dominio sobre otro, sino únicamente una parte relevante de ella. Si [la estructuración metafórica que se implica] fuera total, un concepto sería en realidad el otro, no sería entendido en términos de otro.

Estaríamos ante un caso de sinonimia o habríamos desembocado en una tautología (EL TIEMPO ES EL TIEMPO). Lakoff y Johnson (1996: 49) aportan el ejemplo de la metáfora conceptual: EL TIEMPO ES DINERO, que nos proporciona una comprensión parcial del tiempo en términos de dinero, pero sabiendo que el tiempo no es realmente dinero y, por lo tanto, si uno *gasta* su tiempo, tratando de hacer algo y no le sale bien, nadie se lo *devuelve*.

Esta restricción no significa que no exista la posibilidad de **extender la parte utilizada** o de **ampliar la parte no utilizada** de una metáfora conceptual ya existente y convencionalizada. El resultado es una expresión metafórica que Lakoff y Johnson (1996: 93) denominan *metáfora imaginativa* o *no literal*, que forma parte del lenguaje figurativo producto de la imaginación individual y que está fuera de la parte ya empleada para estructurar metafóricamente nuestro sistema conceptual. Del mismo modo, la opción de **crear una metáfora conceptual nueva** está siempre potencialmente disponible. En estas tres posibilidades es donde radica el poder creativo de la metáfora.

Para terminar, ofrecemos un ejemplo de proyección metafórica especificando las correspondencias que se establecen:

(6) LA VIDA ES UN VIAJE

dominio origen: VIAJE —————> dominio destino: VIDA

Los viajeros → los que viven (**Caminante**, no hay camino)

El medio de transporte → el proyecto de vida (**Nuestro barco** se hunde)

El viaje → los acontecimientos de la vida (Estoy en una **encrucijada**)

La distancia recorrida → la vida vivida (Tiene que descansar, lleva ya mucho (camino) **recorrido**)

Los obstáculos encontrados → las dificultades experimentadas (Siempre **tropiezas** con la misma dificultad; La mala suerte **se cruzó en mi camino**)

Decisiones sobre qué camino tomar → elecciones sobre qué hacer (Hay que **seguir adelante**; Después de esto, ya no **hay vuelta atrás**)

El destino del viaje → la(s) meta(s)/la muerte (Si sigues así, **llegarás muy lejos**; Sabe que **ha llegado al final del camino**)

Seguimos insistiendo en el hecho de que el dominio destino (VIDA) no posee a priori estos elementos antes de ser estructurado a través del dominio origen (VIAJE). Es precisamente la proyección metafórica la que proporciona, a la conceptualización de la *vida*, esta estructura específica compuesta por esta serie de elementos. Lo mismo ocurre en proyecciones muy cercanas como EL AMOR ES UN VIAJE. Para asegurarnos de que esto es así, Kövecses (2002: 7) nos propone que intentemos imaginar cada uno de esos aspectos que componen el concepto del *amor* sin hacer uso del dominio VIAJE:

¿Puedes pensar en la meta de una relación amorosa sin pensar al mismo tiempo en tratar de alcanzar un destino al final de un viaje? ¿Puedes pensar en los avances conseguidos en una relación amorosa sin imaginar al mismo tiempo la distancia recorrida en un viaje? ¿Puedes pensar en las decisiones tomadas en una relación amorosa sin pensar en la elección de una dirección en un viaje?

#### I.1.4.4.3. Unidireccionalidad

En contra de lo que defendía el enfoque interactivo de la metáfora al plantear la recíproca influencia o interacción entre los dos componentes

metafóricos –vehículo y tenor–, o de los planteamientos aristotélicos, que contemplaban la posibilidad de intercambiar los términos, Lakoff y Johnson, postulan a través del **principio de unidireccionalidad** (*principle of unidirectionality*) que la metáfora no es reversible, sino que posee una sola orientación que va de lo más concreto (dominio origen) a lo más abstracto (dominio destino). Recordemos que una de las funciones básicas de la metáfora es hacer comprensibles conceptos abstractos, ya que permite captarlos y estructurarlos en términos de otros más concretos, es decir, mediante la proyección de esquemas preconceptuales basados en nuestra experiencia espacial, cinética y sociocultural del mundo, sobre dominios abstractos o de mayor complejidad.

Sin embargo, tal y como recoge en su espléndida tesis doctoral Geck Scheld (2000: 87-88), el uso de los términos “concreto” y “abstracto”, por parte de Lakoff y Johnson plantean un problema, puesto que no dejan muy claro a qué se están refiriendo exactamente cuando hablan de “concreto” y “abstracto” en relación con las características de los dominios origen y destino, respectivamente. Existe una escala continua de diferentes grados que van de lo concreto a lo abstracto. Existe un patrón de unidireccionalidad que va de lo concreto (físico, bien delimitado, *experimentado* físicamente) hacia lo abstracto (mental, menos delineado), de tal modo que la tendencia es a conceptualizar dominios menos accesibles para nuestra comprensión a partir de dominios más claramente delimitados.

En nuestra opinión, esta imposibilidad de concreción tiene que ver con la propia concepción categorial defendida por la lingüística cognitiva, según la cual lo “concreto” y lo “abstracto” serían dos polos de un *continuum*, caracterizados de tal forma que la mayor o menor cercanía a cada uno de ellos supondrá una pérdida progresiva de categorización, en relación con una mayor o menor prototipicidad.

#### I.1.4.4.4. Hipótesis de la invariabilidad<sup>103</sup>

En el apartado I.1.4.4.2. hicimos referencia a una de las restricciones más importantes a las que está sujeta la metáfora: la **naturaleza parcial** de la estructuración metafórica. La otra constricción es la que parece imponer el dominio destino sobre el dominio origen, y se explica a partir de lo que Lakoff<sup>104</sup> (1990: 54) denomina **hipótesis de la invariabilidad** (*invariance hypothesis*) según la cual las proyecciones metafóricas mantienen la estructura del esquema de imagen del dominio origen. Este principio bloquea la proyección de todo aquel conocimiento que no sea coherente con la estructura esquemática del dominio destino.

Turner (1993: 302-303) afina la definición propuesta por Lakoff en los siguientes términos:

En la proyección metafórica, por lo que respecta a aquellos componentes de los dominios origen y destino que forman parte de la proyección, se mantiene la estructura del esquema de imagen del dominio destino y se transfiere la estructura del esquema de imagen del dominio origen, **siempre y cuando ésta sea compatible con la del esquema de imagen del dominio destino.**

La hipótesis de la invariabilidad instauro el principio de que la proyección metafórica se lleva a cabo conservando las imágenes esquemáticas entre el dominio origen y el dominio destino. Por ejemplo:

(1) Nuestra relación está llena de **obstáculos** (EL AMOR ES UN VIAJE)

La primera cuestión que se nos plantea es por qué consideramos apropiado este enunciado para describir una relación, por ejemplo, amorosa, que tenga una perspectiva de futuro bastante incierta. Podemos responder

---

<sup>103</sup> Optamos por traducir *invariance* no por *invariancia* sino por *invariabilidad*, tal y como lo hacen Cuenca y Hilferty (1999).

<sup>104</sup> Hay que aclarar, sin embargo, que la hipótesis de la invariabilidad no aparece planteada en Lakoff y Johnson (1999), posiblemente porque, a día de hoy, no existe constatación empírica de la existencia de los esquemas de imagen, ni de su participación en el funcionamiento metafórico en lo que respecta tanto a la producción como a la comprensión.

argumentando que ambos dominios, el origen (VIAJE) y el destino (AMOR), son compatibles con estructuras esquemáticas como trayectorias y barreras:

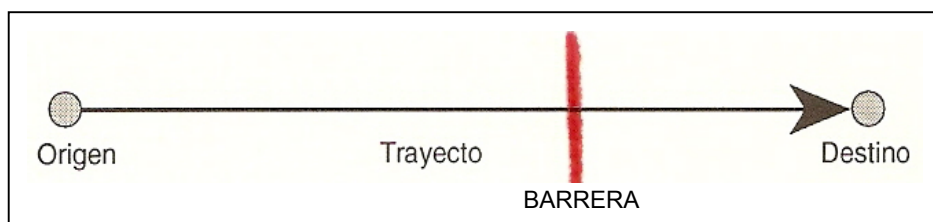


Fig. I.1. Estructura esquemática de trayectorias y barreras

La lógica de las trayectorias nos indica que un agente puede avanzar siempre y cuando no haya ningún obstáculo en su recorrido. Una persona que ve que su relación amorosa no va a llegar muy lejos se encuentra en una situación análoga, donde parece difícil continuar hacia adelante. Este enunciado sería del todo inadecuado si lo que quisiéramos expresar es que las perspectivas de futuro de la relación son buenas. Esta inadecuación se explica por la incompatibilidad de las estructuras esquemáticas o de esquemas de imágenes. En ese caso, la tensión provocada entre la idea de progreso que queremos transmitir (dominio destino) y la de no progreso (dominio origen) es insostenible y la expresión metafórica fracasa porque la estructura esquemática (trayectorias/barreras) del dominio origen transgrede o contradice la del dominio destino (EL AMOR ES UN VIAJE).

#### I.1.4.4.5. La metáfora conceptual: clasificación

En *Metaphors we live by*, Lakoff y Johnson (1980) distinguen tres tipos de metáforas conceptuales:

1. Estructurales
2. Orientacionales
3. Ontológicas

Hay que decir que esta primera clasificación de 1980 no es recogida en Lakoff (1987) ni en Johnson (1987), y, como veremos en este mismo apartado, será revisada en Lakoff y Johnson (1999: cap. 4) para poder entrar a formar parte de la denominada **teoría integrada de la metáfora**.



1. Las **metáforas estructurales** son aquéllas en las que se proyecta un concepto en términos de otro o, tal y como lo definen en Lakoff y Johnson (1987: 235): “implican la estructuración de un tipo de experiencia o actividad en términos de otro tipo de experiencia o actividad”. La metáfora conceptual UNA DISCUSIÓN ES LA GUERRA constituye un buen ejemplo de este tipo de metáforas.

Otro buen ejemplo de actividad estructurada metafóricamente en términos de otra, de la que sí tenemos una base experiencial, sería la metáfora conceptual COMPRENDER ES VER, una de las más rentables y compartidas por distintas lenguas y culturas, y que se materializa en expresiones metafóricas tales como:

- (1) Todavía no lo **veo claro**
- (2) No comparto tu **punto de vista**
- (3) Tus argumentos son poco **transparentes**

2. Las **metáforas orientacionales** surgen de la proyección de modelos cognitivos de **esquemas de imágenes** sobre dominios abstractos. En lugar de estructurar un concepto en términos de otro, organizan un *sistema global de conceptos* con relación a otro (Lakoff y Johnson, 1996: 50). La mayoría son espacializadoras, es decir, proporcionan una orientación espacial a un concepto, basándose en nuestra experiencia física y cultural de oposiciones polares (arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico). Por ejemplo:

- (4) FELIZ ES ARRIBA/TRISTE ES ABAJO
- (4a) Tu visita me **ha levantado** el ánimo
- (4b) **Daba saltos** de alegría
- (4c) Me siento cada vez más **hundido**
- (4d) Cayó en una **profunda** depresión
- (4e) Tengo el ánimo **por los suelos**

La base física de estas metáforas orientacionales complementarias se encuentra en nuestra propia observación de la realidad donde una postura

erguida acompaña a un estado emocional positivo, frente a una postura inclinada, que es característica de un estado emocional negativo, de tristeza o de depresión. Son, por ello, metáforas conceptuales comunes a todas las culturas; lo que varía de una a otra es la manera de orientar los diferentes conceptos y la importancia concedida a las orientaciones (Lakoff y Johnson, 1996: 62). Para ilustrar estas diferencias de valoración cultural, Lakoff y Johnson ponen el ejemplo de cómo para nuestra cultura el futuro está delante de nosotros mientras que otras culturas lo sitúan detrás.

**3. Las metáforas ontológicas** agrupan las metáforas de **sustancia, entidad y recipiente**. Todas ellas emergen de nuestra experiencia directa con los objetos físicos y con las sustancias, que nos proporciona “una base adicional para [su] comprensión más allá de la mera orientación” (Lakoff y Johnson, 1996: 63).

En otras palabras, estas metáforas implican la proyección de un estatus de entidad o sustancia sobre algo que carece de dicho estatus de forma inherente (Lakoff y Johnson, 1987: 234-235). A través de esta clase de metáforas podemos identificar y comprender nuestras experiencias (acontecimientos, actividades, emociones, ideas, etc.) en términos de objetos (entidades), sustancias o recipientes y, de esta manera, referirnos a ellas, categorizarlas, agruparlas, cuantificarlas y razonar sobre ellas como si se tratara de entidades discretas o limitadas. Por ejemplo, LA MENTE ES UNA ENTIDAD es elaborada en nuestra cultura como:

(5) LA MENTE ES UNA MÁQUINA

(5a) Te patinan las neuronas

(5b) Voy a perder el control

(5c) Tienes el cerebro *oxidado*<sup>105</sup>

(5d) Le falta un tornillo

---

<sup>105</sup> Los ejemplos aquí consignados en *cursiva* proceden de Lakoff y Johnson (1996). Los demás son nuestros.

(5e) **Ponte las pilas**

(6) LA MENTE ES UN OBJETO FRÁGIL

(6a) Tiene una salud mental muy *frágil*

(6b) Su mente terminó por *romperse*

(6c) Me *estalla* la cabeza

Cada una de estas metáforas ontológicas se centra en un aspecto diferente de la experiencia mental. La metáfora de la máquina nos hace concebir la mente en relación con sus mecanismos internos de funcionamiento o con cualidades como las de productividad o energía; entender la mente como si se tratara de un objeto frágil conduce a otras implicaciones de rotura, peligrosidad, etc. Otro ejemplo aportado por los autores, es:

(7) LOS CAMPOS VISUALES SON RECIPIENTES

(7a) ¡*Sal de mi vista* ahora mismo!

(7b) No tengo ningún trabajo *a la vista*

Estas expresiones surgen, naturalmente, de nuestra experiencia física, según la cual, la percepción espacial viene determinada por el hecho de que el campo visual es limitado y se correlaciona con la idea de recipiente. De la misma forma, hay estados físicos y emocionales que se pueden conceptualizar como recipientes (por ejemplo, “**Está en** un error”, “Está **saliendo de** la depresión”, “Cada vez me **pongo más en forma**”). Sin embargo, a juicio de los autores, las metáforas ontológicas más claras son las de **personificación**; donde el objeto se especifica en términos de una persona y, por lo tanto, se considera humano algo que no lo es, para permitirnos entenderlo sobre la base de nuestras propias motivaciones, objetivos, acciones y características. Las personificaciones también pueden especificarse más. Por ejemplo:

(8) LA INFLACIÓN ES UNA PERSONA > LA INFLACIÓN ES UN ADVERSARIO

(8a) Nuestro mayor *enemigo* ahora es la inflación

(8b) El dólar *ha sido destruido* por la inflación

(8c) La inflación *me ha robado* mis ahorros

(8d) La inflación *nos ha puesto* contra la pared

La segunda propuesta de clasificación, recogida en Lakoff y Johnson (1999), surge con la reelaboración de su teoría cognitiva de la metáfora y la incorporación de otras teorías tras los resultados obtenidos por investigadores pertenecientes a la segunda generación de la ciencia cognitiva<sup>106</sup>.

La **teoría de la metáfora primaria** de Grady (1997), según la cual hay que distinguir las metáforas primarias, aquellas que poseen una estructura mínima y surgen de forma natural y automática de nuestras experiencias cotidianas durante el período de *conflación*<sup>107</sup>. Corresponden, básicamente, a las metáforas orientacionales de Lakoff y Johnson (1980).

Frente a las **metáforas conceptuales primarias**, los autores distinguen las **metáforas conceptuales complejas**, las antiguas metáforas estructurales, compuestas por metáforas primarias a las que se suman *formas de conocimiento común* (*forms of commonplace knowledge*) (Lakoff y Johnson, 1999: 60) mediante el *blending*<sup>108</sup> conceptual.

---

<sup>106</sup> Nos estamos refiriendo, sobre todo, a Grady, Narayanan, Christopher Johnson y Fauconnier.

<sup>107</sup> La *teoría de la conflación*, enunciada por Christopher Johnson en 1997, sostiene que en los primeros estadios del aprendizaje del ser humano, las experiencias y juicios valorativos, por un lado, y las experiencias sensomotrices, por otro, emergen de modo conjunto e indiferenciado, es decir, de manera *conflada* o fundida. El resultado es que el niño no distingue durante ese primer período entre las dos clases de experiencias. Por ejemplo, la experiencia subjetiva de sentir afecto está indisolublemente correlacionada con la experiencia sensomotora de sentir calor (el calor que se percibe al estar en brazos de alguien, por ejemplo, la madre). El niño establece asociaciones entre ambos dominios. Posteriormente, el niño es capaz de discriminar las dos experiencias (período de diferenciación); pero, las asociaciones establecidas durante el período de conflación persisten y constituyen la base para la proyección entre dominios (*cross-domain mapping*) de las metáforas conceptuales. Esta teoría fundamenta la existencia de expresiones tales como *cálida sonrisa* (Lakoff y Johnson, 1999: 46). Las experiencias tempranas como la anterior conducen a proyecciones metafóricas universales, en el sentido de muy extendidas y compartidas por distintas culturas.

<sup>108</sup> El proceso de *blending* o **integración conceptual** aportado por Fauconnier y Turner (1998) opera sobre dos espacios mentales con la finalidad de conseguir un tercer espacio denominado *blend*, que integra parcialmente la estructura de los otros dos, pero con una estructura emergente nueva que puede incluir elementos que no pertenecen de modo

A diferencia de las metáforas conceptuales primarias, las metáforas conceptuales complejas no tienen ninguna base experiencial propia; sin embargo, están arraigadas a nuestra experiencia a través de las metáforas primarias que las componen. La metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE<sup>109</sup> está compuesta por dos metáforas primarias: LOS PROPÓSITOS SON DESTINOS y LAS ACCIONES SON MOVIMIENTOS. Teniendo en cuenta que un viaje implica un movimiento hacia varios destinos, obtenemos la siguiente proyección metafórica compleja que consta de cuatro submetáforas conceptuales: LA VIDA ES UN VIAJE, UNA PERSONA QUE VIVE LA VIDA ES UN VIAJERO, LAS METAS DE LA VIDA SON DESTINOS y UN PLAN DE VIDA ES UN ITINERARIO.

Desde nuestro punto de vista, lo que hacen Lakoff y Johnson es elevar muchas de las correspondencias surgidas en la proyección metafórica a la categoría de metáforas conceptuales.

## **I.2. El concepto de metáfora adoptado en esta investigación: precisiones conceptuales y terminológicas**

Conscientes de la inevitable complejidad que ha impuesto a nuestra exposición teórica el hecho de asumir la inseparabilidad entre pensamiento y lenguaje defendida por la perspectiva cognitiva experiencial, nos proponemos fijar aquí nuestra propia definición de metáfora, puntualizando algunos de los aspectos desarrollados en los apartados que componen el apartado anterior (I.1.). Por ello, consideramos esta recapitulación, si no necesaria, por lo menos, conveniente. Además de clarificar nuestros planteamientos generales, nos servirá para asentar conceptos que hemos venido manejando hasta el momento y, al mismo

---

intrínseco al dominio origen o al dominio destino. Autores como Littlemore y Boers (Littlemore y Boers, 2000) consideran que esta teoría del *blending* no es excluyente sino complementaria con respecto a la formulada por Lakoff y Johnson en 1980.

<sup>109</sup> Lakoff y Johnson (1999) no la enuncian como LIFE IS A JOURNEY, sino como PURPOSEFUL LIFE IS A JOURNEY.

tiempo, para ir limando imprecisiones terminológicas que hayan podido surgir a lo largo del citado apartado.

Partimos históricamente del **enfoque interactivo**, ya que en él se hallan prefigurados algunos de los planteamientos esenciales que desarrolla la **teoría cognitiva de la metáfora**, alumbrada por Lakoff y Johnson (1980). Ambas perspectivas destacan la metáfora como fenómeno ubicuo que impregna nuestro lenguaje cotidiano, y la consideran un proceso en el que lo que se pone en juego no son los significados literales de los dos términos que intervienen, sino **dos sistemas conceptuales complejos** (*sistema de tópicos asociados* para el enfoque interactivo y *dominios cognitivos o modelos cognitivos idealizados*, en el caso de la teoría cognitiva de la metáfora) que se relacionan (*interactúan*, según el enfoque interactivo, y se *proyectan*, defiende la teoría cognitiva de la metáfora) con el fin de llegar a comprender un concepto en términos de otro.

Tanto el enfoque interactivo como la teoría cognitiva de la metáfora reconocen, además, que esa relación transferencial no puede concebirse como un volcado total e indiscriminado de los datos que integran el sistema conceptual primario (*dominio origen*, para la teoría cognitiva de la metáfora), sobre los que forman el secundario (*dominio destino*, si hablamos desde la teoría cognitiva de la metáfora); sino que hay que pensarlo como un proceso parcial, donde sólo algunos de esos datos (*implicaciones, propiedades o atributos*) son filtrados a través del sistema conceptual secundario (*dominio destino*).

Esta concepción interactiva de la metáfora como filtro capaz de resaltar determinados aspectos y oscurecer o esconder otros, concuerda bastante con una de las restricciones más importantes a las que está sujeta la metáfora según la teoría cognitiva de la metáfora: la **naturaleza parcial de la estructuración metafórica**. Otra concomitancia existente entre ambas teorías es la creencia de que la metáfora no puede ser reducida a ningún otro enunciado literal, y que, por tanto, posee un **valor cognoscitivo innegable**. Del mismo modo, ambas comparten la idea de que la metáfora crea similitudes entre los sistemas o dominios conceptuales que no se

apreciaban antes de que ésta irrumpiera. Una vez situados en el **marco de la teoría cognitiva de la metáfora**, reconocemos la metáfora como:

1. Herramienta cognitiva esencial que nos permite estructurar gran parte de nuestros conceptos abstractos y de nuestras actividades complejas.
2. Estructura que se despliega en dos niveles: el **conceptual**, constituido por **metáforas conceptuales**, y el **lingüístico**, reflejo del anterior y que se plasma en una gran variedad de **expresiones metafóricas** agrupadas en torno a una misma metáfora conceptual.
3. Proyección **sistemática, coherente**, pero **parcial**, entre dos dominios cognitivos diferentes: el **dominio origen** y el **dominio destino**.

Hasta el momento, hemos caracterizado la metáfora resaltando sus aspectos funcionales y cognitivos y, en ese sentido, no nos hemos apartado en nada de la descripción propuesta por la teoría cognitiva de la metáfora de Lakoff y Johnson (1980).

Sin embargo, no podemos olvidar la importancia que tiene para nosotros poder llegar a discriminar, dentro de una producción escrita concreta, qué debe y qué no debe ser considerado metafórico. Las expresiones metafóricas constituyen la evidencia lingüística de la que partimos para poder recalar en la dimensión conceptual y establecer cuáles son las metáforas conceptuales que subyacen y que dan coherencia y sistematicidad a las anteriores. Por ello, se hace imprescindible para nosotros, en primer lugar, destacar esa **doble dimensión, lingüística y conceptual**.

Reorientamos nuestro interés hacia la caracterización de la metáfora en el **plano lingüístico**. Esto nos lleva a situarnos en el terreno de la **lengua en uso**. Con ello no nos estamos alejando de los postulados básicos de la lingüística cognitiva, que constituye nuestro marco teórico de referencia, sino todo lo contrario, ya que, recordemos por un momento lo dicho en la introducción: ésta consideraba que el estudio del lenguaje no puede separarse de su **función cognitiva y comunicativa**, lo cual impone un enfoque orientado hacia el uso.

No obstante, si nos atenemos a los ejemplos de expresiones metafóricas proporcionados por Lakoff y Johnson a lo largo de su obra, parecería que los autores incumplen este principio. Los que Lakoff y Johnson proponen como ejemplos de expresiones metafóricas no son preferencias sino **expresiones ejemplares**, aisladas, descontextualizadas, sin un fondo discursivo que les sirva de base para su identificación. Los autores no nos proporcionan contexto alguno, sino que apelan a su reconstrucción a partir de lo que los hablantes de una misma lengua, “tenemos en la cabeza”. Esta imprecisa generalización presupone que cualquier hablante de una lengua, sea cual sea, comparte con los demás los mismos conocimientos previos, la misma visión del mundo, cuando sabemos que no es así. Es fundamental para nuestro análisis identificar preferencias lingüísticas, es decir, **expresiones tipo** contextualizadas dentro de un discurso que pertenece, además, a la IL.

Por todo ello, aunque asumimos los planteamientos de la lingüística cognitiva en relación con la metáfora, centrada, sobre todo, en el estudio de su dimensión conceptual, es decir, en lo que Lakoff y Johnson (1980) denominaron metáforas conceptuales, no olvidamos que nos hemos situado, al mismo tiempo, en el terreno de la LA y de los estudios de IL; en concreto, en el ámbito de la retórica contrastiva. El interés que tenemos por la dimensión conceptual y cognitiva de la metáfora se combina con la necesidad de poder llegar a identificar con precisión los tramos discursivos metafóricos en las producciones interlingüísticas en que se basa nuestro estudio empírico. En palabras de Cameron (2003: 2):

Un principio fundamental del planteamiento de la lingüística aplicada a la metáfora desarrollado aquí es que **la metáfora debe ser investigada tanto en el lenguaje como en la mente**, y que es importante ofrecer los dos campos juntos, en la teoría y en el análisis.

Por otra parte, si hemos adoptado el modelo de categorización propuesto por el cognitivismo experiencial (I.1.4.3.), tenemos que ser coherentes con él y aplicarlo también a la hora de caracterizar el concepto de *metáfora*. Esto significa que, de la misma manera que las categorías no se podían caracterizar a partir de distinciones taxativas derivadas de



condiciones necesarias y suficientes, sino que éstas forman parte de gradaciones y presentan límites difusos –recordemos el ejemplo de *madre*<sup>110</sup>–, creemos que **no se puede establecer una diferenciación en términos absolutos de lo que es y no es metáfora**. Por lo tanto, asumimos que:

1. los límites de la categoría metáfora son difusos;
2. tenemos que decidir cuál es el prototipo o miembro central de tal categoría;
3. existirán grados de pertenencia, dentro de un *continuum*.

Somos conscientes de que esta asunción resulta un escollo para el análisis formal del lenguaje, si lo comparamos con la reducción de la variabilidad a dos únicas posibilidades (pertenencia o no pertenencia a la categoría), dicotomía simplificadora de *metáfora-no metáfora* que propone el modelo tradicional de categorización. Sin embargo, su aceptación supone la posibilidad de acercarnos a una visión más próxima a la realidad y sienta las bases de un modelo de estudio que incorpore en el análisis de la IL los aspectos no discretos del lenguaje. Esta perspectiva nos permite sostener que no todos los miembros de una categoría son igualmente representativos, lo que contribuye a explicar las peculiaridades de los miembros más periféricos sin tener que excluirlos del objeto de estudio o catalogarlos como excepciones.

Tal y como tendremos oportunidad de esbozar en el capítulo III (III.1.3.), dentro de la categoría **metáfora lingüística**, que es la que nos interesa perfilar para enfrentarnos al análisis de nuestro corpus de datos, habría dos categorías que intervienen como marco, por un lado, la L1 y, por otro, la L2 o LM. Ambas funcionan como coordenadas que delimitan un amplio y escarpado territorio –el de la IL– generado como *continuum* lingüístico entre ambos polos, y donde se sitúan los distintos **miembros de la categoría**, en función del mayor o menor grado de *proximidad* a estas coordenadas.

---

<sup>110</sup> Véase I.1.4.3.

En cuanto a la terminología que adoptamos, ya hemos adelantado que abandonamos el término expresión metafórica y lo sustituimos por el de **metáfora lingüística** o **preferencia metafórica**, empleado por Cameron (2003: 12)<sup>111</sup>. Hablaremos, asimismo, de **vehículo** y **tópico**, para designar a los dos componentes de las preferencias metafóricas o metáforas lingüísticas.

Para referirnos a los componentes de las metáforas conceptuales que subyacen a cada metáfora lingüística, mantenemos indistintamente los términos acuñados por Lakoff y Johnson (1980) (**dominio meta** y **dominio fuente**), así como la traducción de Cuenca y Hilferty, **dominio destino** (aquello de lo que se está hablando) y **dominio origen** (lo que se le atribuye a aquello de lo que se está hablando), a pesar de que Cameron (2003: 11) proponga los términos **dominio tópico** (*topic domain*) y **dominio vehículo** (*vehicle domain*), para referirse a los dos dominios conceptuales que la integran; evitamos, así, posibles confusiones terminológicas con respecto al vehículo y el tópico en el plano lingüístico.

A continuación, incorporamos un esquema en el que aparecen recogidos todos los términos que intervienen en la definición de metáfora que hemos adoptado en esta investigación:



Fig. I.2. Términos que intervienen en nuestra definición de metáfora

<sup>111</sup> A pesar de que todavía no nos hayamos referido a los trabajos de esta autora, adelantamos que su aportación será decisiva para encarar nuestro estudio empírico, tal y como quedará patente en III.1.1.1.

Para terminar, reproducimos la definición de **enunciado metafórico** que proporciona Urios-Aparisi (2002: 17) y que sintetiza nuestra propia visión de **metáfora**:

(...) un enunciado metafórico existe cuando se perciben o se pueden recuperar relaciones conceptuales distantes o discrepantes entre la unidad de discurso (el enunciado lingüístico) y su significado implícito o entre unidades de discurso que interaccionan. Esta relación se establece sobre la base de una semejanza o una analogía, cognitivamente motivada. La analogía entre los dominios de una metáfora puede estar más o menos convencionalizada por el uso o puede haber sido hallada durante la enunciación. (...) la metáfora es un recurso lingüístico que los usuarios del lenguaje utilizan para satisfacer diversas necesidades comunicativas entre las que destaca la definición o aclaración de un concepto, la síntesis y la simplificación y que hemos definido como una experiencia cognitiva reveladora.

### **I.3. Desarrollo del concepto de competencia metafórica en el ámbito de las segundas lenguas**

Una vez que hemos perfilado, desde un punto de vista teórico, nuestro objeto de estudio, nos circunscribimos al campo de la enseñanza-aprendizaje de L2<sup>112</sup> para abordar la noción de **competencia metafórica**

---

<sup>112</sup> El estudio de la CM en el ámbito de la L1 no va a ser abordado en esta investigación, por considerar que excede los objetivos que nos hemos marcado. Baste decir que, a pesar de que existen estudios pioneros en décadas anteriores, es en los años setenta cuando comienza realmente el desarrollo de la investigación en torno a la metáfora, que quedará afianzado durante la década de los ochenta. En lo que al campo de la psicología se refiere, existen distintas líneas de investigación de acuerdo a la edad de los sujetos que son objeto de estudio. También parece que son más numerosos los trabajos dedicados a esclarecer aspectos de la CM, en comparación con los que se centran en investigar la producción. Un artículo importante es el de Howard Gardner, psicólogo del desarrollo, al igual que su colega Ellen Winner (Gardner y Winner, 1979), interesados ambos en el estudio experimental del desarrollo o el colapso de las *capacidades para el lenguaje metafórico (metaphoric language capacities)* en niños de muy corta edad. En él, los autores sacan a relucir, entre otras, dos áreas de interés en relación con la metáfora, compartidas tanto por filósofos como por psicólogos: la especificidad de los procesos metafóricos (se preguntan si la *destreza metafórica (metaphoric skill)* está interrelacionada con las habilidades lingüísticas o se trata de una capacidad humana más amplia que se identifica con los procesos perceptivos y conceptuales generales) y la cuestión de si el uso metafórico es mejor explicarlo sondeando la estructura del lenguaje (por ejemplo, los rasgos semánticos del tópico y del vehículo) o considerando sus aspectos pragmáticos.

(CM) y su desarrollo, desde la acuñación del término en 1988, hasta las más recientes aportaciones. Queremos recalcar que este abordaje teórico quiere constituir en sí mismo una contribución a su estudio –no conocemos ningún otro trabajo en el que se hayan organizado, de acuerdo a algún criterio, las diversas incursiones teóricas sobre la CM en L2–. Estas reflexiones servirán también para enmarcar y posibilitar la investigación empírica que desarrollaremos en el capítulo III.

Esa necesidad de clarificación nos conduce, por un lado, a organizar cronológicamente las aportaciones de los distintos autores, pero también nos obliga a agruparlos, en la medida de lo posible, de acuerdo con las diferentes perspectivas o líneas de trabajo detectadas. Este segundo criterio de agrupación quedará perfilado en el apartado I.4., en el que trataremos de extraer algunas conclusiones en relación con la caracterización de la CM en el ámbito de una L2.

Antes de iniciar el análisis de las diferencias existentes entre los distintos autores, artífices, todos ellos, de la conceptualización de la CM en el ámbito de L2, señalamos lo que tienen en común:

1. Todos se inscriben dentro de una **concepción cognitiva de la metáfora** según la teoría desarrollada por Lakoff y Johnson (1980).
2. Reconocen la **importancia comunicativa** de la metáfora.
3. Les preocupa el **aprovechamiento didáctico** del fenómeno metafórico.

### **I.3.1. Primeras aproximaciones**

Estos tres primeros artículos de Marcel Danesi (1986, 1988 y 1991), a los que nos referiremos en el primer apartado, forman una progresión cada vez más depurada y coherente en la enunciación del concepto de CM. Danesi abre vías, fórmulas de abordaje, siempre con su mirada puesta en el aprovechamiento didáctico. El otro autor, pionero en la investigación sobre el lenguaje metafórico dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje de L2, es Graham Low. En su ya clásico y citadísimo artículo de 1988, “On teaching

metaphor”, publicado en la revista *Applied Linguistics*, desmenuza con exhaustividad los distintos componentes que, según su criterio, integran la CM entendida fundamentalmente como conjunto de **destrezas** que pueden ser desarrolladas. A diferencia de Danesi, Low no abandonará el término de CM sino que profundizará en él y logrará situarlo en relación con el modelo de competencia comunicativa (CC) de Bachman (1990), en uno de sus más recientes trabajos, *Figurative thinking and foreign language learning*, libro escrito en colaboración con Jeanette Littlemore.

#### I.3.1.1. Danesi (1986, 1988, 1991)

Danesi parte de un modelo metafórico aristotélico pero de corte interactivo (*topic-vehicle-ground model*), en el que la metáfora es, en esencia, transferencia de una serie de rasgos semánticos (*semantic features*) de una unidad lingüística a otra. Danesi concibe este fenómeno de transferencia metafórica como una *estrategia discursiva* (*speech strategy*) (Danesi, 1986: 2) que permite, además, reconocer una conexión entre dos aspectos que en apariencia no la tienen; al mismo tiempo asume la teoría cognitiva de la metáfora de Lakoff y Johnson (1980), según la cual, como ya hemos tenido ocasión de comprobar, la metáfora es considerada, más que un ornamento retórico, una herramienta insustituible de conocimiento y de comunicación; la metáfora se convierte así en “(...) un rasgo intrínseco de muchas formas de cognición, que proporciona pistas vitales sobre la propia naturaleza de la relación existente entre lenguaje y pensamiento” (Danesi, 1986: 1).

Aun cuando pueda resultar imprecisa, esta amalgama teórica a la que recurre Danesi en este primer artículo, para caracterizar al fenómeno metafórico, es consecuencia del temprano estado de la cuestión y refleja, ante todo, el valor y el alcance que el autor atribuye a la metáfora, así como su deseo de establecer distintas líneas de aproximación dentro del área de la enseñanza-aprendizaje de L2.

Por un lado, la contempla desde una perspectiva pedagógica (desde el lado del profesor y no del estudiante) y resalta su valor como **herramienta**

**heurística**<sup>113</sup> o **estrategia de instrucción** (*instructional strategy*), ya que puede servir para facilitar la comprensión de cualquier conocimiento nuevo en relación con la LM<sup>114</sup>. En este sentido, Danesi (1986: 7) expresa su deseo de llevar la metáfora dentro del aula, de incorporarla al *modus operandi* de la enseñanza, para impartir aquellos nuevos conocimientos que requieran de una mayor claridad para su adquisición y, al mismo tiempo, para diversificar, complementar y reforzar la experiencia de aprendizaje:

Las metáforas transfieren el significado y la comprensión esencialmente por comparación. Esto permite extensiones de conocimiento ya existente en el aprendiz. Por ejemplo, para referirse a los sonidos del idioma como “los átomos”, a sus sílabas como “las moléculas”, a sus palabras como “las células”, y así sucesivamente, (...). El profesor está instalando en el aprendiz un sentido de estructura lingüística usando algo equivalente con lo que éste lo puede relacionar.

Pero el planteamiento que más nos interesa destacar aquí es el de la metáfora entendida como herramienta de comunicación, como fenómeno discursivo que constituye un componente clave para el desarrollo de la CC:

El uso del lenguaje metafórico para una amplia variedad de fines didácticos expone a los aprendices a la lengua meta [entendida] como un fenómeno del discurso, en lugar de como una aglomeración descontextualizada de palabras y frases. (Danesi, 1986: 7-8)

---

<sup>113</sup> En pedagogía se considera heurístico todo aquel procedimiento didáctico cuya función sea la de estimular a los estudiantes a aprender partiendo de la experiencia o a través de sus propios descubrimientos. En relación con el aprendizaje, son heurísticos todos aquellos “procesos inquisitivos o de descubrimiento de conocimientos, ya sean conscientes o inconscientes” (Richards, Platt *et al.*, 1997: 200).

<sup>114</sup> La utilización de la metáfora como estrategia para favorecer la comprensión de aquellos conceptos o unidades léxicas que plantean dificultades está bastante extendida entre el profesorado en general. En el área de la enseñanza-aprendizaje de L2, Danesi destaca el modelo glosodinámico (*glossodynamic model*) de Renzo Titone (Titone y Danesi, 1985; Titone, 1973, 1982), que es, en su opinión, el que mejor ha sabido integrar la utilización de la metáfora como procedimiento didáctico de instrucción en esta área; instrucción “que se hace particularmente conveniente cuando se trata de establecer lazos afectivos, lo que Titone denomina nivel ego-dinámico (*ego-dynamic level*) con los aprendices” (Danesi, 1986: 6). Para tener una idea panorámica sobre el modelo glosodinámico, consúltase Ainciburu (2004).

Danesi retoma la cuestión planteada en la introducción de su artículo, sobre si la comunicación eficaz (*effective communication*) en una L2 implica la capacidad o “habilidad (*ability*)”<sup>115</sup> para metaforizar” (Danesi, 1986: 2) y reconoce que, claramente, dicha capacidad es “un componente esencial de la competencia comunicativa” (Danesi, 1986: 3).

Dado que los hablantes nativos (HN) producen cientos de metáforas novedosas semanales a lo largo de sus actuaciones comunicativas (Pollio, Barrow *et al.*, 1977), como parte de su capacidad para interactuar estratégicamente, Danesi considera imprescindible la utilización en clase de materiales lingüísticos donde aparezcan usos metafóricos<sup>116</sup> con el fin de

---

<sup>115</sup> A la hora de traducir los términos *ability* y *skill* nos hemos encontrado con diversas opciones. El *Diccionario bilingüe español-inglés de Larousse* (versión electrónica) traduce *ability* como *capacidad* o *facultad*, y recoge, asimismo, una acepción como sinónimo de *skill*, que traduciríamos por *dote* o *aptitud*. En este mismo diccionario, *skill* aparece como *habilidad*, *destreza* e, incluso, *técnica*. Según el *Diccionario de falsos amigos* (Prado, 2001), *ability* no es exactamente *habilidad*, sino *capacidad*, *inteligencia*, *aptitud*, *talento*, *ingenio* de una persona. Recurrimos al *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de las lenguas* (Richards, Platt *et al.*, 1997), según el cual *skill* se traduce por *destreza*. Ante tanta confusión y con ánimo de simplificar y no inducir a error, hemos optado por traducir a lo largo de esta investigación, *skill* por *destreza* y *ability* por *habilidad* o *capacidad* indistintamente, al entender el término en la línea marcada por Widdowson (1983), Candlin (1986) y Bachman (1990), según la cual *ability* incluye tanto el conocimiento o competencia como la capacidad para poner en práctica ese conocimiento en el uso de la lengua. No es casual que tanto *communicative competence* como *communicative language ability* se traduzcan en español como *competencia comunicativa*. En cuanto al término *skills*, aunque se tiende a identificarlo con las cuatro destrezas generales (expresión y comprensión orales y escritas), existen otras muchas específicas en las que se materializa la competencia o habilidad lingüística. Más recientemente, en congruencia con los avances alcanzados en el estudio del análisis del discurso y la lingüística del texto, se tiende a considerar la **interacción oral** como otra destreza diferenciada, puesto que en la conversación se activan de forma simultánea e indisoluble la expresión oral y la comprensión auditiva. Además de la interacción, el MCER (2002) reconoce la existencia de otra destreza o actividad comunicativa: la **mediación** (oral y escrita), que se pone en marcha cuando un hablante actúa como intermediario entre dos o más interlocutores (generalmente, hablantes de distintas lenguas, pero no siempre) que no pueden comprenderse de forma directa. Interpretar, traducir, resumir o parafrasear lo que los interlocutores dicen o escriben, constituyen actividades de mediación. Como en otras ocasiones, hemos optado, a veces, por incluir entre paréntesis el término en inglés (*skill* o *ability*), para que el lector tenga la oportunidad de extraer conclusiones que pueden ser discrepantes con nuestra traducción.

<sup>116</sup> Estos materiales no deben reducirse a proporcionar a los estudiantes listas de expresiones idiomáticas con el fin de que las aprendan de memoria. Danesi (1986: 8) esboza una serie de propuestas de explotación didáctica, todavía rudimentarias, que, a pesar de traicionar en parte el enfoque comunicativo, contienen implícitamente algunas de las habilidades en las que se va a concretar el concepto de CM: habilidad para reconocer una preferencia metafórica, para valorar su relevancia (ser o no apropiada, desde el punto de vista cultural), la habilidad para comprenderlas, así como para producirlas.

permitir a los aprendices entrar en contacto con este recurso y utilizarlo como una estrategia comunicativa<sup>117</sup> (*communicative strategy*), de la misma manera que lo hacen los HN:

Por consiguiente, mientras las expresiones idiomáticas son incorporaciones útiles para el almacenamiento del léxico del aprendiz, es en el campo de la creación de metáforas novedosas donde el aprendiz se verá realmente involucrado en una estrategia discursiva que es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa. (Danesi, 1986: 4)

Danesi no deja de reconocer la importancia que tiene para el aprendiz de una L2 el conocimiento de las expresiones idiomáticas o metáforas muertas (*frozen metaphors*), aquéllas que han perdido su fuerza expresiva originaria como consecuencia del uso continuo a lo largo del tiempo; sin embargo, destaca la capacidad para producir metáforas novedosas como una estrategia discursiva y comunicativa de primer orden.

En su opinión, que nosotros compartimos, no se puede afirmar que estamos infundiendo la capacidad de usar comunicativamente la LM si no hacemos ninguna referencia a la metáfora, teniendo en cuenta que, “De hecho, podría decirse que el verdadero signo de que un aprendiz ha desarrollado su competencia comunicativa<sup>118</sup> es la capacidad para metaforizar en la lengua meta” (Danesi, 1986: 9).

Aunque en este primer artículo Danesi no se refiere explícitamente al concepto de CM, asocia la capacidad para metaforizar al desarrollo de la

---

<sup>117</sup> Traducimos el término *communicative strategy* por *estrategia comunicativa*, para distinguirlo de *estrategia de comunicación* (*communication strategy*), a pesar de que, según Richards (Richards, Platt *et al.*, 1997: 484), *communication strategy* corresponde también en español al término *estrategia comunicativa*. La expresión *communication strategy* aparece por primera vez en 1972 en el artículo de Selinker titulado “Interlanguage” (1972), y hace alusión a uno de los cinco procesos psicolingüísticos que subyacen al comportamiento interlingüístico. Creemos que Danesi, cuando se refiere al lenguaje figurado en términos de *communicative strategy* está hablando de lo que se conoce en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2 como *estrategia de comunicación*, pero lo cierto es que el vínculo entre uso metafórico y EC no se desarrolla como para poder afirmarlo categóricamente.

<sup>118</sup> Danesi no cita explícitamente el modelo de CC al que se está refiriendo, sin embargo, por una cuestión cronológica, teniendo en cuenta que su artículo se publica en 1986, creemos que está aludiendo al modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983).



CM. De esta asociación se desprende, en nuestra opinión, que Danesi considera dicha habilidad metafórica un componente de la CC asociada con las subcompetencias estratégica y discursiva.

Pero es en un artículo publicado en 1988 (1988b), en el que introduce, por primera vez, el término **competencia metafórica**<sup>119</sup>; aborda el análisis de sus posibles componentes y arriesga una primera explicación para justificar el hecho, cada vez más evidente, tras la publicación de estudios como el de Mininni (1986), de la precariedad y escasa frecuencia con que los estudiantes de una L2 hacen uso de la metáfora como recurso discursivo.

Frente a la vieja pugna entre la orientación formalista en la enseñanza de L2, cuyo foco de interés es el desarrollo de técnicas capaces de promover en el aprendiz el dominio de la estructura lingüística (competencia lingüística)<sup>120</sup>, y la orientación funcionalista, que se inclina más hacia el fomento del conocimiento funcional de los usos comunicativos en la L2 (CC), Danesi se declara partidario de abandonar aquellos principios monolíticos que exigen a cualquier método la adopción de procedimientos rígidos y materiales estandarizados, y se encamina hacia

---

<sup>119</sup> A pesar de que Graham Low, el siguiente autor que vamos a abordar, utiliza una expresión distinta (*metaphoric competence* y no *metaphorical competence*, como Danesi) para referirse a la CM en relación con una L2, desde un punto de vista estrictamente bibliográfico ambos coinciden en la fecha: 1988. Sin embargo, se da una curiosa circunstancia: el artículo de Low es una versión revisada en el mes de diciembre de 1986, pero corresponde a una versión anterior de una ponencia presentada en el 15th FIPLV World Congress, celebrado en Helsinki entre los días 22 y 26 de julio de 1985. El artículo de Danesi publicado en 1988 procede, a su vez, de una ponencia defendida en la Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian, el 27 o el 28 de diciembre de 1986 en Nueva York. Por lo tanto, se podría decir que Low se adelanta a Danesi en cuanto a su conceptualización en el marco de la enseñanza de L2. No obstante, hemos encontrado que casi todos los autores que estudian después la CM (Jeannette Littlemore, Gloria Valeva, Frank Boers e Itzvan Kecskes, entre otros) consideran a Danesi como el acuñador del término específico para L2. Ese es el motivo por el que hemos optado por incorporar primero a Danesi en este apartado.

<sup>120</sup> Con el término **competencia lingüística** Danesi no se está refiriendo a uno de los componentes que integran el modelo de **competencia comunicativa** instaurado por Canale (1983), sino que nos remite a un estadio anterior a la conceptualización de la **competencia comunicativa** (Hymes, 1971), asociado a enfoques gramaticales, y que implica el conocimiento explícito e implícito del sistema de reglas (fonológicas, morfológicas, sintácticas, etc.) que rigen el código lingüístico.

posiciones más eclécticas, capaces de dotar de cuerpo teórico muchas de las nociones intuitivas que los buenos profesores vienen ya aplicando, de manera espontánea, en sus clases.

En un artículo posterior, Danesi (1992: 489) reconoce que la enseñanza de una L2 está operando dentro de un marco cada vez más flexible, en “un valiente e inagotable esfuerzo por transformar la clase en un entorno eficaz de aprendizaje, en esa búsqueda constante de ideas y constructos teóricos” (*input* comprensible, competencia, etc.). Es, precisamente, en el marco de este nuevo posicionamiento desde donde surge la necesidad de contemplar “(...) una dimensión crucial de la competencia en segundas lenguas que raramente es tomada en cuenta (es)[:] el desarrollo de lo que podría llamarse la **competencia metafórica**” (Danesi, 1988b: 1-2).

La justificación para su formalización teórica y su desarrollo didáctico la encontramos en la constatación de la tendencia antinatural a la literalidad detectada en el discurso de los aprendices de L2, a pesar de que un uso natural y estratégico de la lengua debería conllevar la metaforización. “El discurso de los aprendices de L2 es “antinaturalmente” literal, porque ha sido en la dimensión literal donde siempre se ha centrado el enfoque pedagógico” (Danesi, 1988b: 2)<sup>121</sup>. Sin embargo, considera que el valor de la metáfora no radica sólo en la alta frecuencia con la que aparece en el discurso cotidiano y que la convierte en un rasgo prominente y generalizado, sino en el hecho de que involucre tanto al conocimiento formal como al funcional de la lengua.

---

<sup>121</sup> Danesi aporta en este artículo datos significativos en relación con la frecuencia de aparición de figuras del discurso (*figures of speech*), entre las que se cuentan las metáforas, dentro de la totalidad del material léxico usado en los manuales para el aprendizaje del italiano como L2. El porcentaje no supera el 5% y, en su mayoría, se trata de expresiones idiomáticas que el estudiante tiene que memorizar. En el ámbito de la enseñanza de E/LE no existen datos acerca de la frecuencia con que aparece lenguaje metafórico en los manuales. Diremos, a modo de ejemplo, que incluso en un excelente manual como es *Abanico* (2001), pensado para un nivel avanzado y cuyo objetivo prioritario es la enseñanza del léxico, el lenguaje metafórico que aparece es en su mayoría idiomático y está organizado a partir de criterios semánticos y no cognitivos, como si se tratara de expresiones aisladas sin ningún tipo de motivación conceptual que las vincule. Véanse, en concreto, las actividades 1 y 7 del libro del alumno (2001: 12, 83), dedicadas a presentar una serie de modismos agrupados por emplear, todos ellos, partes del cuerpo y nombres de verduras y frutas, respectivamente.

Por lo tanto, a pesar de que Danesi proponga en este artículo la CM como una “tercera competencia”, independiente y equiparable a las otras dos (competencia lingüística y competencia comunicativa), ya prevé, en nuestra opinión, la necesidad de establecer conexiones jerárquicas entre las tres.

Asimismo, Danesi se propone, en este artículo de 1988, analizar cuáles son los componentes básicos que integran la CM, para poder desarrollar esa habilidad dentro del aula, y reconoce que no pretende poner en cuestión ni siquiera una mínima parte de los modelos de CM que podrían ser extrapolados de la vasta bibliografía existente<sup>122</sup>. “Yo limitaré necesariamente mi argumentación a la cuestión práctica de identificar los conceptos metafóricos con fines pedagógicos” (Danesi, 1988b: 5).

Parte, para ello, de algunos ejemplos de expresiones metafóricas en italiano –recogidas anteriormente por Maiguashca (1984: 98-99)<sup>123</sup>– en las que el **vehículo** metafórico es un animal<sup>124</sup> cuyas características son transferidas al tópico de manera semánticamente evocadora (*semantically suggestive*):

(1) Aquella mujer es mala y cruel. Es una **víbora**

(2) Como [él] es terco. Es una **mula**

Lo importante para Danesi (1988b: 5) es destacar que tanto “el emisor<sup>125</sup> como el receptor de dichos enunciados comparten dos componentes del conocimiento psicolingüístico”:

---

<sup>122</sup> Danesi se refiere a los estudios desarrollados, sobre todo, a partir de la década de los setenta, sobre CM en el marco de la psicología y en relación con la L1. Para una visión panorámica sobre estos trabajos, véase Gibbs (1994).

<sup>123</sup> Maiguashca considera la CM como un componente de la competencia léxica. Véase Maiguashca (1993).

<sup>124</sup> Nos hemos limitado a traducir dos de los ejemplos, a pesar de que todos ellos funcionan también metafóricamente en español. Consignamos ahora aquí en italiano todos los recogidos por Danesi: (1) Maria è così lenta. È una **tartaruga**; (2) Quella donna è cattiva e crudele. È una **vipera**; (3) Com'è ostinato. È un **mulo**; (4) Com'è furbo. È una **volpe**; (5) Com'è sporco. È proprio un **maiale**.

<sup>125</sup> Traducimos aquí *user* por *emisor* en lugar de por *usuario*, tal y como indica el diccionario

1. qué animales pueden ser usados en un contexto semántico y/o comunicativo dados, y
2. qué imágenes asociadas (*associational images*) evocarán esas expresiones.

Danesi (1988b: 6) formaliza cada uno de estos supuestos conocimientos psicolingüísticos compartidos a modo de criterios que el aprendiz tendría que saber aplicar, denominándolos **criterio del contexto apropiado** (*context-appropriateness criterion* o **CA**) y **criterio estratégico instrumental** (*strategic instrumental criterion* o **SI**):

El criterio CA implica el conocimiento acerca de qué imágenes pertenecientes a la cultura meta son las apropiadas para los conceptos metafóricos, mientras que el criterio SI implica la capacidad para usar dichas imágenes conceptuales<sup>126</sup> con propósitos comunicativos estratégicos o instrumentales. Por consiguiente, una expresión como “Lui beve como un pesce” no es una metáfora en italiano porque viola el criterio CA. En inglés, por otra parte, “He drinks like a fish”, es metafóricamente apropiada porque es culturalmente congruente: i.e. la imaginería que evoca es parte del conocimiento psicocultural compartido por los hablantes [nativos] de inglés. De esta manera, el procedimiento básico implicado en la identificación de los componentes de la competencia metafórica se basa en la determinación de qué rasgos CA han de ser asociados con los campos semánticos (*lexical fields*)<sup>127</sup> (“animales”, “herramientas”, “el cuerpo humano”, etc.), y entonces ejemplificarlos con modelos SI.

---

consultado (Collins Smith, 2000) para así respetar el par emisor (*sender*)-receptor (*receiver*), tan enraizado en la teoría lingüística y que remite a una determinada forma de entender la comunicación, el *modelo del código*.

<sup>126</sup> Tal y como está construida la oración, parece que debemos considerar los conceptos metafóricos y las imágenes metafóricas como sinónimas e intercambiables. Más adelante, al hablar Danesi de la teoría cognitiva de la metáfora, comprobamos que se está refiriendo en los dos casos a lo que Lakoff y Johnson acuñaron como metáforas conceptuales.

<sup>127</sup> Hemos preferido traducir el término inglés *lexical field* por *campo semántico*, forma alternativa al literal *campo léxico*, porque nos sentimos más familiarizados con este término. Tal y como recogen Richards, Platt *et al.* (1997: 49-50), ambos términos sirven para designar “la organización de palabras y expresiones relacionadas entre sí en un sistema que muestra las relaciones que existen entre ellas”.

No deja de ser desconcertante el hecho de que Danesi escoja expresiones metafóricas convencionales en lugar de metáforas novedosas, para ilustrar el funcionamiento de la CM, cuando en el mismo artículo afirma que:

las metáforas novedosas [son] las que constituyen la verdadera competencia metafórica (...) [donde] el aprendiz se encuentra realmente involucrado en una estrategia de discurso que es crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la lengua en general. (Danesi, 1988b: 5)

Esta manera de articular los componentes de la CM en forma de criterios, resulta un tanto confusa y ha despertado, de hecho, comentarios críticos como el de Valeva (1996) que, aun reconociendo el mérito que tiene el haber introducido esta noción en el campo de la investigación de L2, considera, entre otras cosas, que Danesi “no ofrece realmente una descripción muy detallada sobre esta noción en ninguno de sus trabajos” (Valeva, 1996: 24). Lo que sí se percibe en estas primeras elucubraciones es que Danesi distingue, dentro de la CM, dos componentes de muy diversa naturaleza: uno relacionado con **el conocimiento semántico** de la lengua y otro, con el **componente estratégico**.

En su artículo de 1991, “Metaphor and classroom second language learning”, Danesi (1991a) desarrolla con mayor coherencia teórica y rigor terminológico el concepto de CM, al tiempo que vislumbra un futuro alentador para dicho constructo, tanto en el terreno de la investigación experimental como en lo que a su articulación didáctica se refiere.

Reconoce, por otro lado, que la línea de investigación experimental acerca de las relaciones existentes entre metáfora, cognición y comunicación son relativamente recientes y todavía no constituyen un foco de interés para los investigadores de L2, quizás porque su trascendencia general para la enseñanza de lenguas y para la programación del discurso no ha sido aún considerada:

(...) de la misma forma que los investigadores [de L2] se han beneficiado en el pasado con ideas específicas procedentes de la investigación psicológica –por ejemplo, la secuenciación de estructuras de acuerdo al orden natural de

adquisición, poniendo la comprensión antes que la producción para cumplir con una tendencia natural de aprendizaje, etc.– también, desde mi punto de vista, pueden ser incorporadas ideas procedentes del estudio sobre la metáfora para la investigación de aprendizaje de L2 y para la metodología de enseñanza de L2. (Danesi, 1991a: 189)

Es esa perspectiva de interdisciplinariedad, tal y como dejamos constancia en la introducción, la que permite que los hallazgos y avances experimentales de una disciplina tengan un impacto en otras y sean, de una u otra manera, incorporados. Pero, además, Danesi pretende establecer un paralelismo entre el modo en que las teorías de la gramática y la comunicación han sido utilizadas para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa, respectivamente, y la manera en que, a partir de las teorías sobre la metáfora, se pueden desarrollar técnicas de instrucción para desarrollar la CM:

(...) si la investigación de la metáfora es un indicio de la importancia de la competencia metafórica en el discurso, entonces no hay ninguna razón para creer que constituirá una tarea imposible transformar los descubrimientos sobre la metáfora en ideas y principios pedagógicamente aprovechables. (Danesi, 1991a: 191)

Eso es lo que se propone Danesi y eso es lo que nosotros intentamos poner en práctica en la propuesta didáctica diseñada y experimentada para esta tesis: nuestro Taller de Escritura Creativa<sup>128</sup>.

La enumeración de muchas de las ideas que han quedado evidenciadas con la investigación sobre la metáfora –las paráfrasis literales no pueden explicar todo el sentido que encierra una metáfora, los niños producen con regularidad metáforas para expresar la semejanza física entre objetos, etc.– le sirven de argumento para corroborar su convicción de que la mente humana está *programada* para pensar metafóricamente la mayoría del tiempo y de que, además, el uso de la metáfora en la conducta

---

<sup>128</sup> Véase el capítulo II.

comunicativa diaria evidencia que este tipo de conceptualización constituye un “rasgo intrínseco del discurso” (Danesi, 1991a: 190).

Por lo tanto, esa programación discursiva metafórica (*programming of discourse in metaphorical ways*) a la que ya se ha referido en otras ocasiones Danesi (1991a: 190),

[que] constituye un rasgo básico de la competencia del hablante nativo, (...) puede ser denominada “**competencia metafórica**”. Como “competencia” puede ser pensada pedagógicamente de manera paralela a otras competencias en las que la enseñanza de L2 se ha centrado tradicionalmente (lingüística y comunicativa).

Danesi abandona aquellos escarceos teóricos dispersos de artículos anteriores, que eran responsables de la confusión terminológica, para dar paso a una línea concreta de pensamiento que parte del reconocimiento explícito del trabajo de Lakoff y Johnson (1980), como el más pertinente para desarrollar la noción de CM en la enseñanza de L2.

La CM es concebida como una operación de proyección cognitiva, como una estrategia cognitiva inconsciente que proyecta nuestra experiencia sensorial sobre los mecanismos de conceptualización y que está muy relacionada con las maneras en que una cultura organiza conceptualmente su mundo. Danesi (1991a: 190) pone un ejemplo muy gráfico:

Supongamos que estoy tocando el piano. Es un día lluvioso y estoy interpretando una pieza musical triste. Alguien entra en la habitación donde estoy tocando y me pregunta cómo me siento. La música triste y la lluvia de afuera me han puesto en un estado de ánimo que me lleva a hacer un comentario sobre mi humor. Mientras veo la lluvia caer en una ventana cercana, podría contestar a mi interlocutor diciendo “Me siento **goteante** (*drippy*)”. En el contexto del dominio experiencial en el que el enunciado fue proferido éste tiene un perfecto sentido, especialmente porque [en inglés] refleja un concepto metafórico subyacente: EL HUMOR ES UN ESTADO MEDIOAMBIENTAL<sup>129</sup> (“I’m

---

<sup>129</sup> Aunque Danesi no la reproduce en mayúsculas, nosotros nos hemos tomado la libertad, en aras de la coherencia, de escribir esta metáfora conceptual en mayúsculas, tal y como se

feeling under the weather”, “I’m in a stormy mood today”, etcétera).

Como podemos observar por el ejemplo, Danesi ve la lengua como una importante fuente de evidencia para poder llegar a saber cómo es ese sistema conceptual y esto lo sitúa, a nuestro juicio, en una posición adecuada para acometer los desafíos que plantea la investigación experimental: al tener en cuenta el contexto –en este caso, se trata de un contexto situacional, extralingüístico, (el emisor está solo, tocando una melodía triste al piano, en un día lluvioso y gris), que determina el significado metafórico de la preferencia–, y, al mismo tiempo, reconocer cómo los modelos culturales y lingüísticos determinan también lo apropiado de la preferencia, Danesi está aceptando los principios fundamentales del cognitivismo experiencial que hemos ido recogiendo en I.1.4.

### **I.3.1.2. Low (1988)**

A pesar de contar con algunas vacilaciones terminológicas, a las que nos iremos refiriendo, este trabajo inicial de Low se inscribe asimismo dentro de una concepción cognitiva de la metáfora según la teoría desarrollada por Lakoff y Johnson (1980), y constituye todavía hoy uno de los intentos descriptivos más exhaustivos y sistemáticos del concepto de CM existentes en el campo de la LA, que demuestra, además, una clara preocupación por posibilitar su plena incorporación a este campo, así como un gran interés por poder llegar a diseñar materiales didácticos.

Low comienza justificando la necesidad de que la metáfora ocupe un lugar más destacado en la enseñanza de la lengua<sup>130</sup> del que ha tenido hasta ese momento, teniendo en cuenta que:

1. La metáfora constituye un elemento central en el uso del lenguaje.

---

consigna en el marco de la teoría cognitiva de la metáfora.

<sup>130</sup> Tal y como queda claro después a lo largo del artículo, Low se está refiriendo a la enseñanza de segundas lenguas aunque no lo explicita de entrada.



2. Desde un punto de vista estructural, impregna gran parte del sistema lingüístico.

3. Actualmente sabemos lo suficiente sobre ella como para llevar a cabo tal incorporación.

Sin embargo, a pesar de que las investigaciones realizadas, desde la década de los setenta, en el campo de la lingüística y de la psicología, han demostrado que la metáfora juega un papel central en la conducta humana, “tanto lingüística como no lingüística” (Low, 1988: 125), en su opinión, esta relevancia no ha sido concretada todavía, ya que no ha impulsado trabajos de investigación en el marco de la enseñanza de L2 y LE que podrían servir de base para el diseño de programas de enseñanza y materiales didácticos:

La sugerencia de que los lingüistas aplicados deberían tener interés en la metáfora se apoya exactamente en la afirmación de que contribuiría significativamente en muchas actividades relacionadas con la lengua o con la dimensión del uso de la lengua. (Low, 1988: 127)

Pero, para que la metáfora pueda dar ese salto desde el plano estrictamente teórico hacia el aplicado y ocupar el lugar destacado que le corresponde, debe sufrir, primero, algún tipo de adaptación o reinterpretación. La propuesta de Low es orientar dicha reinterpretación en términos de **destrezas** (*skills*), no sólo aprovechando que éstas ya constituyen un aspecto importante para muchos de los programas comunicativos, sino porque esta reformulación conduce a un camino particularmente productivo para el diseño de materiales didácticos.

Como punto de partida, Low comienza por adoptar una *definición de trabajo* (*working definition*) de metáfora que permita, al margen de las extensas disquisiciones teóricas existentes acerca de su conceptualización, utilizarla en términos aplicados:

Para los propósitos de este artículo, la metáfora será definida como **una reclasificación que implica: tratar a X como si fuera, de alguna manera, Y**. De esta forma, en inglés, los labios de las mujeres son frecuentemente tratados como si fueran fruta (...). (Low, 1988: 126)

Como podemos comprobar, Low no adopta la terminología acuñada por Lakoff y Johnson (1980) para referirse a la estructura interna de la metáfora conceptual (*source domain* o dominio fuente y *target domain* o dominio meta), sino que se sitúa más próximo al nivel lingüístico y rescata la de Richards (1936), propia de un modelo interactivo, donde X corresponde al tópico (*topic*) e Y al vehículo (*vehicle*)<sup>131</sup>.

Otro aspecto que, como advertíamos al principio, introduce cierto grado de confusión es el hecho de que en lugar de utilizar mayúsculas utilice cursiva a la hora de enunciar la metáfora conceptual que subyace a determinada expresión metafórica (por ejemplo, “Anger is fire” y “Anger is agitation”) (Low, 1988: 126).

Todas estas diferencias formales nos inducen a pensar que Low, llevado por cierto eclecticismo, se está situando todavía en un plano intermedio, más genérico y abarcador, que podríamos calificar de proposicional<sup>132</sup>, a medio camino entre la expresión metafórica (plano lingüístico y descontextualizado) y la metáfora conceptual propiamente dicha (plano cognitivo), donde

X puede ser tratada como Y con respecto [no sólo] al **lenguaje**, [sino, también al] (el) **pensamiento**, [a] **la acción**, o a cualquier combinación de éstos. (Low, 1988: 126)

Sin embargo, y a pesar de las variaciones apuntadas antes, creemos que la definición de metáfora propuesta por Low no desborda los márgenes establecidos por la teoría cognitiva de la metáfora desarrollada por Lakoff y Johnson (1980). Esta pertenencia se hará patente en el desarrollo posterior que hace de las características de los componentes X e Y, donde se refiere

---

<sup>131</sup> Véase I.1.3.

<sup>132</sup> De hecho, existe toda una línea de investigación encabezada por Gerard Steen (Crisp, Heywood y Steen, 2002; Semino y Steen, 2001; Steen, 1992, 1994, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2002c), integrante junto con Low del grupo de investigación Pragglejaz, que propone la utilización de un nivel intermedio proposicional que sirva de puente entre el nivel lingüístico y el conceptual y que posibilite la identificación metafórica en los corpus objeto de estudio.

a la naturaleza parcial de la proyección metafórica y aclara que X e Y son consideradas variables que no guardan idéntico valor o grado de especificidad, y donde, además, no todos los aspectos de Y (vehículo) son transferidos a X (tópico o tenor), ya que una completa transferencia lo convertiría en un fenómeno de sinonimia y no metafórico.

Por último, Low advierte que no ha contemplado en su definición de metáfora cuáles son las bases para llevar a cabo la transferencia<sup>133</sup>. En muchos casos, tal y como plantean Lakoff y Kövecses (1987)<sup>134</sup>, puede tratarse de un conjunto de similitudes percibidas entre X e Y, pero en otros casos el *eslabón* (*link*) puede constituirlo algún tipo de coincidencia en lugar de la similitud.

Una vez que ha quedado definida la metáfora, Low se propone delimitar cuáles son las **funciones** que cumple en el lenguaje, y por las que deberíamos considerarla tan importante para el ámbito de la L2:

**1. Que sea posible hablar sobre cualquier X** (*to make it possible to talk about X at all*). Es el caso de aquellos conceptos abstractos o indeterminados que son tratados metafóricamente en términos de entidades claramente delimitadas (por ejemplo, la belleza). El precio que hay que pagar es que, al mismo tiempo, que Y (vehículo) resalta determinados aspectos de X (tópico), le quita importancia u oculta directamente otros. Este

---

<sup>133</sup> Desde nuestro punto de vista, constituye también cierta imprecisión arriesgada utilizar el término *transferencia* en lugar del de *proyección* (*mapping*), propio de la terminología cognitiva, por el hecho de que en el ámbito de la LA existe un concepto muy bien delimitado que se denomina *transferencia* y que se refiere al empleo en una LE/L2 de elementos lingüísticos y/o conocimientos propios de otra lengua (generalmente, la L1) como estrategia de aprendizaje y/o comunicación. A pesar de que un uso indiscriminado del término puede dar lugar a confusión, nosotros lo hemos mantenido aquí, y también en el caso de Cameron (1999a, 2003). Véase III.1.1.1.

<sup>134</sup> Mantenemos aquí la referencia bibliográfica correspondiente a la edición del artículo a la que hemos tenido acceso y que aparece recogida en nuestra bibliografía. Sin embargo, Low recoge en su bibliografía otra edición anterior del mismo artículo que incluimos ahora en esta nota: Lakoff, G. y Kövecses, J. (1983): "The cognitive model of anger inherent in American English", (Mimeo) Cognitive Science Program, Institute of Human Learning, University of California at Berkeley.

hecho puede ser conveniente cuando lo que está oculto es “desagradable o personalmente desfavorable (eufemismos)” (Low, 1988: 127).

**2. Demostrar que los elementos de la realidad están relacionados y son sistemáticos de forma que [los] podemos comprender, al menos parcialmente.** Es por ello que encontramos muchas expresiones metafóricas que pueden estar relacionadas sistemáticamente por una estructura conceptual compleja, una metáfora conceptual subyacente común a todas ellas. En nuestra opinión, esta circunstancia, que, como ya sabemos, constituye uno de los pilares básicos de la teoría cognitiva de la metáfora de Lakoff y Johnson (1980), pone límites a la supuesta libertad que se le podría presuponer a un estudiante de L2 en relación con lo que puede decir en la LM.

Low se refiere aquí, en nuestra opinión, al reconocimiento del amplio espacio existente entre las expresiones idiomáticas y nuestra libre voluntad expresiva como seres pensantes y hablantes de una lengua. No podemos decir que la lengua admite cualquier combinación de palabras, sin más restricciones que las leyes sintácticas impuestas por la gramática. El sistema lingüístico y conceptual fija y restringe muchas más opciones combinatorias de las que somos capaces de reconocer. El mayor o menor grado de conocimiento de la existencia de esos vínculos conceptuales y lingüísticos y de la organización conceptual metafórica de la lengua que aprende afectará al nivel de CC.

**3. Extensión del pensamiento (*extending thought*).** Tal y como se desprende de una concepción cognitiva de la metáfora, ésta debe ser considerada como una herramienta capaz de proporcionar nuevas e inexploradas vías de conocimiento y desarrollo conceptual. Es el caso, por ejemplo, de los poetas que se esfuerzan por extender los horizontes mentales de los lectores, conectando X e Y de maneras “asombrosas” e “inesperadas” (Low, 1988: 128).

**4. Despertar la atención (positiva o negativamente) mediante la dramatización/escenificación dramática (*dramatizing*) de X.** Un buen ejemplo de esta función, es el que aporta el propio Low, cuando se refiere al uso de un vehículo tan emocionalmente cargado como es el cáncer, para hablar del caso Watergate (tópico), y que fue estudiado por Lerman (1983)<sup>135</sup>. Esta fuerza dramática negativa puede ser empleada como poderosa herramienta para sugerir, insinuar, sin tener que afirmar o comprometerse en realidad, de manera explícita, con determinada posición (Low, 1988: 128).

**5. Restar o negar responsabilidad a X**<sup>136</sup>. Igual que la metáfora constituye un recurso de esclarecimiento y también de ampliación de sentido, incluso un alumbramiento de nuevas formas de conceptualización, puede servir además, tal y como plantea Low, como dispositivo para *maquillar* la información y evitar, así, ser claro. El estudio de Lerman (1983)<sup>137</sup>, antes citado, aporta también datos extraídos del discurso político para ejemplificar esta misma función.

**6. Permitir a los hablantes discutir sobre temas emocionalmente cargados.** Según Low, la metáfora es creada por los hablantes cuando un tema está tan cargado desde un punto de vista emocional que “falla el discurso literal ordinario” (Low, 1988: 128). Esta función metafórica aparece recogida asimismo en el estudio de Lerman (1983)<sup>138</sup>, según el cual, la metáfora se convertía en un recurso constante en aquellos fragmentos de

---

<sup>135</sup> *Op. cit.* en Low, 1988: 128.

<sup>136</sup> Es interesante señalar cómo las funciones descritas en 4 y 5 recuerdan mucho a la manera en que son enunciadas las funciones comunicativas en el ámbito de L2: pedir información, expresar gustos y deseos, etc. Sin embargo, en esta ocasión, no sería posible establecer una correspondencia directa y ejemplificarlas con determinadas expresiones representativas para esas funciones (*Perdone, ¿podría decirme...?, Me encanta.../ Me gustaría mucho.../Quiero...*, siguiendo con nuestro ejemplo). Se está apelando a una manera de conceptualizar; a posiciones discursivas o pragmáticas más sutiles, y, por lo tanto, menos previsibles o sistematizables en una lista.

<sup>137</sup> *Op. cit.* en Low, 1988: 128.

<sup>138</sup> *Op. cit.* en Low, 1988: 128.

las grabaciones en que el discurso de Nixon adquiriría una mayor carga emocional<sup>139</sup>.

Nos parece interesante abrir ahora un breve paréntesis en la exposición para ver cómo aparecen reflejadas las funciones 4, 5 y 6 ya tratadas, en un texto de IL; fue escrito por uno de los integrantes de nuestro Taller de Escritura Creativa, unos días antes del estallido de la guerra de Irak, y formó parte del *Cuaderno final*, del que seleccionamos ya una muestra para incluir en el prefacio. Hemos resaltado tipográficamente los casos en los que el aprendiz se refiere metafóricamente al presidente **George Bush**, la **guerra de Irak**, **su país**, los Estados Unidos, o la **paz**:

(1) **Nuestro capitán**

¿En qué dirección va ***nuestro barco***?

En el pasado no he sabido demasiado de dirección, pero ahora la estudio mucho, como una obsesión. Miro a **nuestro capitán**. ¡Qué diferente es! Siempre hablando de dios, del bien y del mal. Como dije, no sé mucho pero pienso que no quiero estar envuelto en **este viaje**. Los ***otros marineros***<sup>140</sup> también miran al **capitán** con curiosidad.

Todos murmuran día y noche sobre qué debe hacer **el capitán** pero no lo hace. Todos saben que estamos tranquilos ahora pero **el cielo es muy tenebroso**. **Algo grande** viene. **Algo muy grave** y **nuestro capitán** parece que lo **quiere traer**. ¿Por qué? NO querría yo viajar en un navío de guerra, sólo un barco tranquilo. Mientras **las ondas se hinchan**, **nuestro capitán** parece más arrogante que pensativo. Dice que nos conduce a **un puerto ideal** pero no dice cómo, cuándo o por qué. También habla **el capitán** de ***la gloria de nuestro barco***. Habla y habla y habla pero

<sup>139</sup> Existen otros estudios en la misma línea, como Lakoff (1992), sobre el discurso político durante la primera guerra del Golfo, o el de Lakoff (2004) cuya traducción al español ha sido recientemente publicada (Lakoff, 2007).

<sup>140</sup> Siguiendo con el desarrollo metafórico del texto, pensamos que se está refiriendo a la población estadounidense, en general; aunque también podría tratarse de los soldados estadounidenses enviados a Irak, en particular.

mientras está hablando estoy buscando una chalupa para irme de este **barco glorioso**<sup>141</sup>. (SP482/16/)

Por otro lado, Low advierte que estas no son las únicas seis funciones que podemos atribuir al uso de la metáfora. Existen otras tan importantes como su uso para condensar o resumir un argumento o como *dispositivo de antivacilación* (*anti-hesitation device*), donde el hablante gana tiempo seleccionando y explorando una metáfora apropiada. La metáfora se convierte, entonces, en nuestra opinión, en un instrumento imprescindible para el uso estratégico y discursivo de la lengua.

El afán por dar respuesta a la pregunta de cómo los hablantes consiguen reconocer (interpretación metafórica) o llevar a cabo (producción metafórica) estas funciones que cumple la metáfora en el discurso, conduce a Low a tener que abordar el tema de la caracterización de lo que él denomina **competencia metafórica** (*metaphoric competence*)<sup>142</sup> y a la que dedicará el siguiente apartado.

Low (1988: 129) dice que la información acerca de cómo los hablantes se las ingenian para llevar a cabo o reconocer las funciones que cumple la metáfora

puede ser normalmente expresada de varias maneras, pero la formulación **como destreza** (*skill*) o [como] **estrategia** (*strategy*), tiene la ventaja de sugerir con frecuencia cómo

---

<sup>141</sup> Puede referirse a la guerra en sí o a los Estados Unidos (en este caso, sería: **barco glorioso**).

<sup>142</sup> Curiosamente Low sólo empleará el término *competencia metafórica* (*metaphoric competence*) en el título del apartado 4: "Hacia una caracterización de la competencia metafórica", donde ya la utilización de la preposición *hacia* incide en el carácter provisional que atribuye a lo expuesto en él. Además, de esta expresión que Low toma de los psicólogos que estudian la CM en L1 (Gardner y Winner, 1979; Pollio y Smith, 1980; Lee y Kamhi, 1990; Marschark y Nall, 1985; Vosniadou y Ortony, 1986) existe la de *metaphorical competence* acuñada, como acabamos de ver, por Marcel Danesi. Hemos comprobado que los seguidores de la línea de conceptualización iniciada por Danesi adoptarán –con alguna excepción, como Nuessel y Cicogna (1994)– *metaphorical competence*, mientras que aquellos investigadores más cercanos a la línea de trabajo abierta por Low preferirán denominarla *metaphoric competence*. Consideramos que ambos términos son sinónimos y nosotros los traducimos por *competencia metafórica*.

dicha información puede ser integrada dentro del material didáctico (*exercise material*).

Es muy importante señalar que Low, a nuestro entender, no equipara los conceptos *destreza* y *estrategia*, como si se trataran de sinónimos intercambiables, sino que está ofreciendo dos maneras distintas de expresar y contemplar esas funciones. Él se va a decantar por expresarlo en términos de **destrezas**:

Esta sección trata de establecer, o por lo menos formular una hipótesis, [sobre] un número de destrezas (*skills*) relacionadas con la metáfora en las que frecuentemente se espera que los hablantes nativos sean buenos, y que los aprendices necesitan desarrollar en cierto grado para ser vistos como usuarios competentes en la lengua [meta] (...). (Low, 1988: 129)

Y, más adelante, aclara:

El término “destreza” (*skill*) puede ser definido de diferentes maneras que con frecuencia desembocan en serios problemas en las publicaciones de lingüística aplicada. Las actividades [cognitivas] que presento más abajo son destrezas en el sentido de que representan **una conducta que es variable entre individuos y que parece ser alterable bajo la instrucción apropiada**. No obstante, no describimos cómo el cerebro realiza realmente el procesamiento de la información; simplemente describimos el resultado. (Low, 1988: 129)

Lo que se desprende de todo lo anterior es que Low no se decanta por una caracterización de la CM en términos de estrategia, sino que la caracteriza a través de la descripción de una serie de destrezas o habilidades que:

1. varían de un individuo a otro,
2. pueden modificarse bajo la instrucción apropiada,
3. inciden directamente en la mayor o menor competencia sociolingüística, tanto de los hablantes nativos (HN) como de los no nativos (HNN), y
4. se analizan a partir del producto, no en relación con el proceso.



Sin embargo, más adelante, Low dedica un apartado de su artículo a exponer algunas hipótesis relacionadas con las dificultades que es posible que experimente el aprendiz con respecto a la metáfora, y hace referencia explícita al interés que puede suscitar, entendida en términos de **estrategia de compensación**:

Existen, desde luego, evidencias considerables de que los aprendices tratan de superar vacíos en su conocimiento de la segunda lengua explotando lo que sí saben cómo decir, **y esto puede conllevar la creación de una metáfora** (...) (e.g. Varadi, 1980, aunque de hecho no usa la palabra “metáfora”); es decir, lo que no saben todavía es tratado como si fuera parte del reducido inventario, o conocimientos almacenados de la segunda lengua. El proceso es análogo al de los niños pequeños que aprenden su primera lengua, excepto en que los aprendices adultos pueden ser más conscientes de que los hablantes nativos en la misma situación podrían no necesitar crear una metáfora. Sin embargo, nosotros estamos aquí principalmente **interesados en el desarrollo del control sobre el uso y la comprensión de la metáfora en la lengua meta**, por lo tanto, esta especie de **estrategia de compensación** solamente nos interesa realmente en la medida en que [este control] pueda ser accidentalmente ineficaz. (Low, 1988: 135)

A continuación, recogemos todas y cada una de las destrezas o habilidades que, según Low, forman parte de lo que él denomina **competencia metafórica**:

1. Habilidad para construir significados aceptables
2. Conocimiento de los límites de las metáforas convencionales:
  - 2.1. Algunos rasgos de Y son explotados convencionalmente, otros no
  - 2.2. Algunos vehículos Y son usados para describir más de un tópico X
  - 2.3. Algunos vehículos Y son más aceptables cuando utilizan una determinada clase de palabras
  - 2.4. En algunas ocasiones, las metáforas pueden ser combinadas, pero en otras no
3. Conciencia de las combinaciones aceptables entre tópico y vehículo
4. Habilidad para controlar e interpretar “evasivas”
5. Conciencia de las metáforas “socialmente delicadas”
6. Conciencia de la existencia de “múltiples niveles” en las metáforas
7. Conciencia interactiva de la metáfora

**1. Habilidad para construir significados aceptables** (*plausible meanings*). Constituye el aspecto más general de todos los enunciados por Low. Se refiere a la capacidad relativa que los hablantes deben adquirir para comprender adecuadamente aquellos enunciados que contengan anomalías semánticas o aparentes contradicciones. En su opinión, este proceso de comprensión debe llevarse a cabo a partir de los términos metafóricos usados, en lugar de descuidarlos y pasarlos por alto. Implica, por lo tanto, ser capaces de discriminar entre lo metafórico y lo directamente anómalo.

**2. Conocimiento de los límites de las metáforas convencionales.** Se refiere a la habilidad para reconocer cuándo una metáfora convencional está siendo extendida idiosincrásicamente y cuándo una metáfora novedosa está siendo acuñada. El oyente tiene, además, que ser capaz de arriesgar cuáles son las intenciones comunicativas del hablante (si quiere ser irónico, humorístico o insultante). “Esta habilidad para atribuir una intencionalidad a la proferencia, exige más que [poseer] una lista mental de expresiones metafóricas comunes ir más allá de la conciencia<sup>143</sup> de que dicha oración contiene una metáfora convencional” (Low, 1988: 130). Debe también ser consciente de que el mismo concepto es, con frecuencia, descrito convencionalmente a través de varias metáforas distintas que se centran en diferentes aspectos de ésta, y que pueden interactuar de manera bastante compleja. Es fundamental, por consiguiente, conocer cuáles son los límites para las metáforas convencionales. Aunque Low reconoce la existencia de muchos más, se refiere a aquéllos que considera de especial relevancia en el contexto de la enseñanza de L2:

---

<sup>143</sup> Low considera imprescindible aclarar en una nota que los términos *conciencia* (*awareness*) y *conocimiento* (*knowledge*) son usados indistintamente, ya que no sabemos todavía cómo puede ser consciente un hablante u oyente de los detalles sobre la producción o la comprensión metafóricas. Al mismo tiempo que las metáforas son, con frecuencia, creadas, estructuradas e, incluso, usadas de forma inconsciente, los hablantes de una lengua tienen la posibilidad de inventar, de forma consciente, metáforas, como es el caso de los escritores. Low concluye que se requiere mucha más investigación sobre el tema para poder distinguir y perfilar las diferencias.

**2.1. Algunos rasgos de Y son explotados convencionalmente, otros no.** Low trae a colación el mismo ejemplo utilizado por Lakoff y Johnson (1980), LAS TEORÍAS SON EDIFICIOS, para referirse al hecho de que la estructuración metafórica de los conceptos es, necesariamente, parcial. De hecho, existen muchas expresiones metafóricas que responden a esta misma metáfora conceptual y que emplean las partes del edificio (cimientos, paredes, estructura externa, etc.) para estructurar el concepto *teoría*, por ejemplo:

- (2) Sus creencias se desmoronan
- (3) Esa idea no tiene ningún fundamento
- (4) Las viejas teorías se tambalean
- (5) ¿En qué apoya sus teorías?

Sin embargo, el tejado, las habitaciones, las escaleras o los pasillos son partes de un edificio que convencionalmente no se ponen en juego para estructurar este dominio cognitivo. Aunque reconocemos que extender una metáfora convencional entraña cierto peligro, ya que se puede desembocar en preferencias metafóricas inaceptables o incomprensibles en la LM, entre los planteamientos didácticos de nuestro Taller de Escritura Creativa está el de ofrecer la posibilidad a sus integrantes de desarrollar ese conocimiento de los límites metafóricos, brindándoles la oportunidad de explorar las posibilidades de extensión metafórica de determinado concepto, para, después, acotar, pero siempre partiendo de su experiencia personal.

El propio Low considera que el reconocimiento de la extensión creativa de metáforas convencionales será esencial si un aprendiz pretende poder leer literatura en la L2, ya que los escritores las usan a menudo y con gran sutileza.

**2.2. Algunos vehículos Y son usados para describir más de un tópico.** Low se refiere a cómo dos conceptos abstractos como, por ejemplo, el *amor* y la *ira* pueden ser descritos metafóricamente en términos de calor/temperatura (*heat*), ya que existen expresiones metafóricas que

podrían corresponder a cualquiera de estos tópicos; en español<sup>144</sup>, es el caso de:

(6) Me estás *calentando* (ira/amor o deseo sexual)

Muchas otras expresiones, sin embargo, sólo pueden ser interpretadas como descriptoras de una de las dos emociones:

(7) No te *acalores* tanto (ira)

(8) Siento *el calor de su mirada* (amor)

**2.3. Algunos vehículos Y son más aceptables cuando utilizan una determinada clase de palabras.** El autor se refiere a la existencia de preferencias de clase de palabras a la hora de expresarse en una lengua concreta; preferencias que, en numerosas ocasiones, no coinciden con las de otra lengua. Low (1988: 131) pone un ejemplo entre el finlandés y el inglés:

Se puede decir “kova sade” (*hard rain*) y “sataa kovasti” (*it’s raining hard*); sin embargo, en inglés normalmente se dice sólo *It’s raining hard*. La expresión *hard rain* es más fácil que sea entendida, por alguien de al menos 40 años, como una alusión a la canción de Bob Dylan, donde *hard* deriva de una metáfora diferente y está cercana a expresiones como *hard times*.

Por lo tanto, la simple transferencia de las *preferencias de clase de palabras* (*word-class preferences*) propias de su L1 podría justificarse como una innovación consciente con fines humorísticos o, si no, sería interpretado como un error cometido con respecto a la L2.

**2.4. En algunas ocasiones, las metáforas pueden ser combinadas, y en otras no.** Según la teoría de Lakoff y Johnson (1980), dos metáforas pueden ser combinadas cuando los dos vehículos tienen aspectos en común; por ejemplo, UN ARGUMENTO ES UN EDIFICIO y UN ARGUMENTO ES UN CONTENEDOR, donde ambos vehículos, EDIFICIO y

---

<sup>144</sup> Hemos preferido, como en otras ocasiones, buscar ejemplos que funcionen en español y sustituir los propuestos por Low.

CONTENEDOR, tienen como cualidades poseer muros fuertes y profundidad; por lo tanto, en español<sup>145</sup>, se podrían decir cosas como:

(9) Me *sumerjo* en tus *firmes* argumentos

**3. Conciencia de las combinaciones aceptables entre tópico y vehículo.** Los aprendices de una L2, tal y como les ocurre también a los HN, deben enfrentarse al hecho de que las lenguas tienen recursos limitados y repertorios más o menos restringidos en relación con la descripción y/o referencia de determinadas realidades o conceptos. Por ejemplo, Low alude a los recursos reducidos con los que cuenta el inglés para describir sabores y olores (excepto en el lenguaje técnico de los catadores de vinos y de los perfumeros). En dominios como éstos, que están poco elaborados, o en el caso de aquéllos que son más difíciles de describir, puede que los HN se inclinen más a aceptar innovaciones. La investigación sugiere que los HN de una lengua parecen tener claro qué combinaciones de tópico y vehículo podrían ser aceptables y razonablemente comprensibles a la hora de formar nuevas metáforas. Dichos emparejamientos metafóricos (*metaphoric pairings*) no están, en muchos casos, directamente relacionados con la facilidad para despertar a través de ellos una imagen mental, como demuestran Fainsilber y Kogan (1984). Tal y como apunta Low, a pesar de que existen algunos trabajos (Tourangeau y Sternberg, 1981, 1982) que intentan descubrir qué clase de factores son los que contribuyen al sentimiento de que una determinada metáfora es apta y otra no, todavía hace falta mucho más desarrollo en la investigación. Danesi (1988) ya hacía referencia, quizá de una manera más general, a este componente de la CM, cuando hablaba del **criterio del contexto apropiado**.

**4. Habilidad para controlar e interpretar “evasivas” (*hedges*).** Low describe aquí la necesidad que tiene un hablante competente de ser capaz tanto de interpretar como de controlar en la producción determinados marcadores de metáfora, es decir, de partículas discursivas (con frecuencia,

---

<sup>145</sup> En esta ocasión también hemos preferido buscar un ejemplo en español para sustituir al original en inglés, por considerar que perdía sentido con la traducción.

adverbiales como *literalmente*, *realmente*, *metafóricamente*, *figuradamente*, etc.) que “sirven para indicarle al oyente/lector cuándo una determinada preferencia debe ser tomada literalmente, metafóricamente o en ambos sentidos”<sup>146</sup> (Low, 1988: 133). Como veremos a continuación, este componente de la CM está en estrecha relación con el número 6, es decir, con la conciencia de que en una misma metáfora puedan coexistir múltiples niveles de referencia para su interpretación.

**5. Conciencia de las metáforas “socialmente delicadas”** (*socially sensitive*). Los aprendices de una L2 tienen que saber que existen metáforas *delicadas* para ciertos sectores de la población. Low pone el ejemplo de numerosas expresiones metafóricas en inglés, pertenecientes tanto al lenguaje formal como al coloquial, que tienen implícita la idea de que el papel de la mujer es necesariamente de subordinación. El reconocimiento de dichas connotaciones, que vulneran lo que un anglosajón calificaría de “políticamente correcto” y la posibilidad de cambiar de registro tropiezan en ocasiones con muchas dificultades, entre otras razones, porque los aprendices de L2 pueden proceder de sistemas sociales muy diferentes. Este aspecto de la CM está, en nuestra opinión, muy vinculado a las **competencias sociolingüística y pragmática**.

**6. Conciencia de “múltiples niveles” en las metáforas.** Low se refiere a la importancia que tiene comprender aquellas preferencias que conllevan múltiples niveles de referencia. Pone un ejemplo de un eslogan publicitario en inglés, según el cual, y teniendo en cuenta el resto del texto que lo acompaña, tendría tres posibles interpretaciones.

**7. Conciencia interactiva de la metáfora** (*interactive awareness of metaphor*). Low nos habla de aquellas funciones comunicativas, dentro de la

---

<sup>146</sup> Las campañas publicitarias, en su afán por persuadir y captar la atención de sus potenciales destinatarios, incorporan juegos semánticos y figuras retóricas como la dílogía, mediante la cual se consigue revitalizar el significado literal de una preferencia metafórica, pero manteniendo vivo, al mismo tiempo, su sentido metafórico. Para ilustrar este recurso y ver cuáles podrían ser sus aplicaciones didácticas en la clase de E/LE, véase Pinilla Gómez (1998).

interacción hablante-oyente, cuyo propósito es, por ejemplo, producir una metáfora que suene *vagamente admisible*, con la intención de distraer la atención del oyente y hacerle, incluso, perder el tiempo tratando de descubrir cuáles serían los aspectos del vehículo que deberían ser transferidos; o de mezclar series de metáforas para producir confusión, en lugar de comprensión. Low reconoce la dificultad intrínseca que conlleva intentar enseñar estas habilidades de forma sistemática dentro del aula. De igual modo, los HN esperan que su interlocutor sea capaz de continuar de manera coherente un discurso metafórico una vez que se ha iniciado, así como que sepa terminarlo cuando lo decida. Existen algunas prácticas discursivas descubiertas por Lerman (1983)<sup>147</sup>, que podrían ser productivas, como, por ejemplo, saber que tras una **pregunta metafórica** viene, casi siempre, una **respuesta metafórica**<sup>148</sup>. Será, del mismo modo, importante para el oyente llegar a ser consciente de cuál es el grado de compromiso o de distanciamiento del hablante en relación con lo que dice. Esta conciencia dependerá de las palabras empleadas, así como de los gestos y elementos paralingüísticos que acompañen a la conversación. Es factible y necesario, en opinión de Low, el diseño de programas de enseñanza –que exigirán mucha imaginación– para desarrollar esta habilidad de poner en relación aspectos comunicativos que no aparecen de forma explícita durante la conversación.

### I.3.2. Competencia metafórica y fluidez conceptual

En este apartado recogemos la línea de conceptualización teórica tendida por Danesi en 1992, a partir de la creación de la noción de **fluidez conceptual** (FC) (*conceptual fluency*) como contrapunto a la ya existente de **fluidez verbal**. En contra de lo que suele suceder, Danesi parte de un

---

<sup>147</sup> *Op. cit.* en Low, 1988: 129.

<sup>148</sup> Nosotros mismos elaboramos una actividad titulada *El libro de las preguntas*, cuya finalidad era la de ejercitar la *conciencia de interacción metafórica*, y donde cada alumno tenía que *contestar*, en los mismos términos, una serie de *preguntas poéticas* formuladas por Pablo Neruda y recogidas en su obra póstuma *El libro de las preguntas*. Para más detalles, consúltese Acquaroni Muñoz (2006).

constructo más concreto, el de la CM, para desembocar, lo veremos en el apartado I.3.3.1., en otros más amplios y abarcadores, los de la **competencia semiótica** (Danesi, 2000a) y la **competencia conceptual** (Danesi, 2003).

#### I.3.2.1. Danesi (1992, 1994, 1998, 2002)

En este artículo de 1992, Danesi introduce un nuevo constructo teórico que irá desarrollando en artículos posteriores, paralelamente al de CM recién incorporado. Nos estamos refiriendo al concepto de **fluidez conceptual** (*conceptual fluency*).

Su punto de partida es el reconocimiento de la complejidad que entraña en sí mismo el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2, teniendo en cuenta que los resultados guardan una estrecha relación, no sólo con la adopción de determinado enfoque metodológico, sino, también con diferencias individuales del aprendiz, tales como factores motivacionales, estilos de aprendizaje, etc. Tras el estrepitoso fracaso del método audiolingual en la década de los sesenta, Danesi se declara partidario de pensar los tipos de programación formalista (gramatical) y funcionalista (comunicativa) no como antagonistas o mutuamente excluyentes, sino como dos orientaciones complementarias que, combinadas, contribuyen de forma cooperativa al proceso de adquisición de una L2 dentro del contexto del aula. Sin embargo, y a pesar de los resultados obtenidos:

Todavía continúa existiendo algo no lo bastante “correcto” en las muestras de habla típicas producidas por nuestros aprendices de L2 –algo que parece ir más allá de la competencia<sup>149</sup> (*proficiency*) gramatical y comunicativa, es decir, **algo que no puede ser estrictamente explicado en términos gramaticales y/o comunicativos**. (Danesi, 1992: 490)

---

<sup>149</sup> Otro problema con el que nos hemos tenido que enfrentar, al realizar la traducción, es el planteado por los términos *competence* (competencia) y *proficiency*, que, según el *Diccionario Collins* (2000), se deben traducir por *competencia*.



Danesi se está refiriendo a la incapacidad para alcanzar lo que él denomina **fluidez conceptual** en la L2. La noción de FC fue fraguada por él mismo como contrapartida a la de fluidez verbal (*verbal fluency*) (Danesi, 1992: 490), que depende directamente del nivel de competencia gramatical y comunicativa.

Los textos discursivos, tanto orales como escritos, producidos por los aprendices de una L2 denotan, con frecuencia, un alto grado de fluidez verbal, fruto del entrenamiento al que se les somete para que consigan un firme control sobre los aspectos lingüísticos que intervienen en la comunicación en contextos específicos de interacción, pero demuestran un escaso nivel de FC, es decir, de propiedad o adecuación conceptual en sus producciones, si las comparamos con las de los HN:

(...) los estudiantes “hablan” con las estructuras formales de la lengua meta, pero “piensan” de acuerdo con su sistema conceptual nativo: esto es, los estudiantes usan típicamente las palabras y las estructuras de la lengua meta como **“portadoras” de los propios conceptos de su lengua nativa**. (Danesi, 1992: 490)

Si existe coincidencia entre la manera en que un concepto está estructurado en su lengua materna y en la LM, el discurso de los estudiantes en la L2 se adecuará también a lo que se considera culturalmente apropiado. Sin embargo, cuando no se da esta coincidencia aparece una asimetría o desajuste entre la forma de la lengua y su contenido conceptual, y este desencuentro es el que provoca la falta de FC.

Según Danesi (1992: 490), poseer FC en la L2 supone conocer cómo esta lengua refleja o codifica los conceptos de acuerdo con una estructuración metafórica. Este tipo de conocimiento, igual que ocurría con el gramatical o el comunicativo<sup>150</sup>, se da de manera inconsciente en los HN:

---

<sup>150</sup> En su artículo, Danesi (1994b: 454) añade “(pragmático)” al término *comunicativo*, a modo de aclaración. Esta adición nos da una idea más precisa del sentido que tiene para él el conocimiento comunicativo.

Si voy a hablar sobre “ideas” en inglés, mi mente automáticamente examina los dominios conceptuales que normalmente revelan una estructuración A es B. Entonces, si voy a decir algo como “I don’t get the POINT of your idea” o “I don’t quite see how your idea is PARALLEL to mine”, el dominio conceptual obtenido por mi mente tiene la forma: IDEAS ARE GEOMETRICAL OBJECTS. (Danesi, 1992: 490)

Naturalmente, tal y como consigna la teoría cognitiva de la metáfora<sup>151</sup> y suscribe el propio Danesi, un mismo dominio conceptual puede estar estructurado por varias metáforas conceptuales; siguiendo con el ejemplo que nos ocupa, en inglés, nos podemos referir a las ideas a partir de otras metáforas conceptuales como, por ejemplo, IDEAS ARE PLANTS (“Your ideas are coming to fruition”) o IDEAS ARE BUILDINGS (“Your ideas are well constructed”) o, incluso, combinando ambas (“Your ideas are grounded on a solid foundation”). De todo lo dicho se desprende que la consecuencia directa de un escaso desarrollo de la CM es un bajo nivel de FC.

La primera crítica que podemos aducir viene de la distinción que Danesi hace entre fluidez verbal y fluidez conceptual. Según Valeva (1996: 23), dicha extrapolación es fruto de una visión reduccionista de la CC. Aunque Valeva (1996) reconoce la trascendencia del trabajo de Danesi, al haber introducido los constructos de CM y FC en el ámbito de la lingüística aplicada, al mismo tiempo, considera que si para Danesi la comunicación es “cómo hacer cosas con la lengua en contextos específicos de interacción” (Danesi, 1992: 490), difícilmente la FC puede ser separada de la CC e identificada sólo con la CM:

Uno podría salir a comprar una libra de plátanos sin poseer demasiada fluidez conceptual en la L2, pero en cuanto uno se enfrente a un contexto de interacción más complicado, la fluidez conceptual se convierte en un prerrequisito inalienable para la competencia comunicativa. (Valeva, 1996: 23)

---

<sup>151</sup> Véase I.1.4.4.2.

La crítica de Valeva es aceptable al no poder determinar con seguridad, en los artículos de Danesi, cómo concibe y cuáles son los límites de la CC a la que él se refiere. Danesi no analiza con detenimiento el constructo de CC, ni se detiene a describir sus componentes, ni siquiera, como ya habíamos adelantado, se decanta de forma explícita por alguno de los modelos existentes.

La otra objeción importante que se puede hacer a los planteamientos de Danesi deriva del hecho de haber reducido la FC en una L2 exclusivamente al conocimiento del modo en que dicha lengua refleja o codifica los conceptos en relación con una **estructuración metafórica**<sup>152</sup>. Aunque Danesi reconoce que el asunto de si **todos los conceptos** están o no estructurados metafóricamente es una “cuestión abierta a la investigación y al debate” (Danesi, 1992: 491) y que, por otro lado, existen muchos otros aspectos en el aprendizaje de la lengua que no son de naturaleza conceptual (sino perceptivo, icónico, denotativo, etc.), considera que:

(...) es justo decir que la competencia avanzada de una lengua (*advanced language proficiency*) se consigue especialmente cuando la fluidez verbal de los aprendices coincide con la fluidez conceptual demostrada por un hablante nativo de esa lengua. (Danesi, 1992: 491)

Danesi se encuentra, en nuestra opinión, mucho más próximo al supuesto de que los conceptos están, en su mayoría, estructurados metafóricamente. Además, hace referencia a la línea de investigación *anomalous strings* (Danesi, 1994b: 456), según la cual, parece demostrado que la capacidad cognitiva para metaforizar fuerza a la persona a extraer significado de, prácticamente, cualquier combinación de palabras sintáctica y

---

<sup>152</sup> En un artículo posterior, Danesi (1994b: 454) sustituirá el término “estructuración metafórica” por “razonamiento metafórico” (*metaphorical reasoning*). No hay que olvidar que, tal y como queda reflejado en las fechas de publicación de sus artículos, Danesi está trabajando a la vez en dos niveles de acercamiento al fenómeno metafórico. Por un lado, la conceptualización teórica (noción de competencia metafórica, fluidez conceptual, etc.) y, al mismo tiempo, aspectos neurolingüísticos en relación con la metáfora. De hecho, en 1994, publica también el artículo (1994a). Para establecer un paralelismo entre su interés por uno y otro aspecto, véanse Danesi (1984, 1985, 1988a, 1989, 1990, 1991b, 1994a, 2002a) y Danesi y Mollica (1988).

morfológicamente bien formada (por ejemplo, “Colorless green ideas sep furiously”) (Pollio y Burns, 1977; Pollio y Smith, 1979):

Esto sugiere que el pensamiento metafórico (*metaphorical thinking*) es **una opción dominante y omnipresente en el discurso**, y el pensamiento literal en realidad constituye un caso especial y limitado de conducta comunicativa. En ausencia de información contextual para un enunciado como “El asesino es un animal”, estamos inmediatamente inclinados a aplicar el modo de interpretación metafórica. Solamente si nos han contado que tal “asesinato” ha sido cometido por un animal [entendido desde un punto de vista] biológico (*biological animal*) la interpretación literal es posible. (Danesi, 1994b: 456)

De acuerdo con Valeva (1996), Danesi se ciñe a un aspecto específico de la FC, ya que no todos los conceptos están estructurados metafóricamente, sino que muchos son aprehendidos de manera directa y no a través de este mecanismo. Esta forma de conocimiento es ignorada por Danesi en su artículo de 1992, llevado, en nuestra opinión, no sólo por el entusiasmo que le genera el descubrimiento de la teoría cognitiva de Lakoff y Johnson (1980), sino porque todavía el reconocimiento de que existen conceptos que son aprehendidos directamente, no será tratado por Lakoff hasta 1993.

La identificación entre conocimiento de la estructuración conceptual metafórica y grado de FC le lleva a equiparar éste último con la CM, que corresponde al **conocimiento que posee un hablante acerca de la manera en que una cultura dada estructura conceptualmente el mundo a través de la metáfora**. Según Danesi (1992: 493), la FC, a su vez, puede ser pensada como una operación de proyección cognitiva, como una estrategia en gran medida inconsciente que proyecta experiencias sensoriales sobre el proceso de la conceptualización.

Kecskes (Kecskes y Papp, 2000) está de acuerdo con Valeva (1996) al considerar que, a pesar de que la CM incide de manera esencial en la FC, estaríamos cayendo en un error si la equiparamos a ésta, teniendo en cuenta que existen conceptos que no emplean la metáfora para constituirse como tales.

Sin embargo, gracias a la creación del concepto de FC, Danesi puede insistir ahora de manera más ajustada que en artículos anteriores, en las posibles **causas** de esa antinatural literalidad detectada en el discurso de los aprendices de una L2, y apuntar vías de solución:

1. Las oportunidades que los aprendices tienen de acceder a los dominios conceptuales estructurados en su mayoría metafóricamente, y que son inherentes al discurso de una L2, son nulos o muy escasos tal y como se refleja en los materiales usados en clase<sup>153</sup>.

2. Los aprendices de una L2 no son expuestos de modo sistemático a formas conceptuales de estructuración metafórica porque los educadores de L2 no contemplan ni siquiera la posibilidad de que exista una amplia gama de conceptos en la lengua estructurados metafóricamente.

Debe existir, por parte del profesor, una **intención didáctica expresa** de dedicar un espacio al estudio y a la práctica de la CM, de manera similar a cómo se enseñan aspectos gramaticales o comunicativos, puesto que:

Del hecho de que los estudiantes sean expuestos también a lo que se denomina “materiales auténticos” (lecturas y *realia*) que están, por supuesto, imbuidos de discurso estructurado metafóricamente, no se deduce que los estudiantes vayan a desarrollar la competencia metafórica por ósmosis. (Danesi, 1992: 497)

---

<sup>153</sup> Danesi revisó diez manuales correspondientes a distintos niveles (elemental, intermedio y avanzado) de francés, italiano y español de la Universidad de Toronto en busca de posibles contenidos metafóricos. Ni uno solo de aquellos manuales había dedicado un capítulo, una unidad o una sección a tratar nada relativo a la metáfora o a los conceptos metafóricos. En su examen pudo localizar algunos ejemplos esparcidos en diálogos, frases modelo (*model sentences*), pero, en cualquier caso, la densidad metafórica era muy baja (menos del 10%), como si los autores huyeran de cualquier clase de utilización metafórica. Nos hubiera gustado poder aportar más datos precisos sobre esta investigación, sobre todo en relación con los manuales de español, sin embargo, nos ha sido imposible acceder a dicha información. Por otro lado, somos conscientes de que, dado el escaso número de manuales examinados, no se pueden extraer conclusiones definitivas. A pesar de todo, Danesi (1994b), en su artículo, considera que esa *antinatural literalidad* que caracteriza el discurso de los aprendices de una L2 es consecuencia directa del “antinatural grado de literalidad en los libros de texto (*unnatural degree of “textbook literalness”*)” (Danesi, 1994b: 453), más allá de la metodología adoptada, que hace que los estudiantes no tengan la oportunidad de tener contacto directo con las estructuras metafóricas inherentes a la lengua y a la cultura meta. El estudio sistemático de este aspecto constituiría, a nuestro juicio, un interesante tema de investigación.

Las implicaciones que las nociones de CM y FC traen consigo para la investigación, tanto en la adquisición como en la enseñanza-aprendizaje de una L2, son destacables, tal y como recoge el propio Danesi (1992: 497-498) al final de su artículo y que resumimos a continuación destacando, sobre todo, el último punto:

1. Las tres competencias (gramatical, comunicativa y metafórica) no se excluyen mutuamente sino que constituyen capas superpuestas de la programación del discurso (*programming discourse*).

2. La metáfora tiene la capacidad de extender el discurso “hacia el universo infinito de los mundos potenciales”, frente al discurso literal “que está firmemente amarrado a la verbalización del universo finito de los mundos reales”.

3. La noción de FC proporciona a la investigación en el campo de la adquisición de una L2 una categoría adecuada para considerar ciertos aspectos de la conducta interlingüística que no se pueden explicar de otras maneras, como por ejemplo, la observación común de que los discursos producidos por el estudiante parecen seguir el flujo conceptual de la lengua nativa (*native-language conceptual flow*) que se “viste”, por así decirlo, de gramática y vocabulario de la LM<sup>154</sup>.

Es obvio, para Danesi, que el interés suscitado a partir de la década de los setenta por el fenómeno metafórico, y que se va concretando en la investigación interdisciplinar, es un claro indicio de la importancia que tiene la metáfora en el discurso y, por lo tanto, ya es posible trasladar los descubrimientos teóricos y extraer de éstos ideas pedagógicamente aprovechables.

Sin embargo, tal y como el propio autor recoge, quedan todavía muchos interrogantes abiertos de diversa naturaleza:

---

<sup>154</sup> Lo que el análisis de errores y el estudio de las EC resuelve, en numerosas ocasiones, etiquetando el fenómeno como de transferencia lingüística de L1 a L2.

1. ¿Es posible delimitar el “mundo conceptual” de tal manera que pueda ser incorporado en el *modus operandi* de la enseñanza en clase?
2. ¿Es posible desarrollar técnicas de instrucción y crear materiales para desarrollar en clase la CM paralelamente a otros aspectos de la enseñanza-aprendizaje de una L2?
3. ¿Hasta qué punto los dominios conceptuales de las culturas nativa y meta se superponen y contrastan?

En su artículo de 1994, Danesi (1994b) va ahondando en la teoría de Lakoff y Johnson (1980, 1981) y Johnson (1987) porque la considera apropiada para sustentar la noción de FC en la adquisición de una L2, y la ilustra con numerosos ejemplos. Comparte con estos autores que la **metáfora es una figura de pensamiento**, no de discurso. El discurso simplemente refleja la naturaleza figurativa de la cognición. Defiende, además, la necesidad de afrontar en la enseñanza de una L2 el problema de las diferencias de conceptualización existentes en las distintas lenguas, fenómeno que debería dejar de ser explicado en términos gramaticales o léxicos, puesto que este procedimiento ya ha demostrado su ineficacia:

Si el sistema gramatical es considerado como un código que refleja un sistema conceptual subyacente, entonces se podrá prever una radical reconsideración de la clase de L2.  
(Danesi, 1994b: 459)

La perspectiva de convertir los diferentes dominios de la experiencia en la base para la programación de L2 no es nueva, tal y como reconoce Danesi; fue forjada por el nuevo funcionalismo, denominado enfoque nocional-funcional en la década de los setenta, y desarrollada en la siguiente década; a diferencia de los métodos tradicionales basados en la gramática. Los métodos nocional-funcionales, al desplegar los actos de habla y las tipologías nocionales como estructura organizativa del desarrollo curricular, proporcionaban sin saberlo al profesor un espacio más amplio para desarrollar la FC.

Sin embargo, en su opinión, una vez pasada la ola de entusiasmo, se hizo patente que la enseñanza nocional-funcional dejaba muchos huecos sin

rellenar y muchas cuestiones importantes por resolver (Danesi, 1994b). A pesar de ello, Danesi reconoce el excelente trabajo realizado por parte de dichos expertos, aunque no disponían de la investigación actualmente existente en torno a la metáfora:

En mi opinión, el mayor problema de las “nociones” delineadas por los primeros metodólogos comunicativos es que no las concibieron como *tópicos* relacionados con *vehículos* específicos. Al profesor simplemente se le proporcionaba una tipología de nociones con ejemplificaciones verbales. (...) La fluidez conceptual supone un nuevo despliegue del análisis contrastivo (AC) como técnica heurística pedagógica. En su forma original, el AC llegó a ser aceptado tanto como teoría de adquisición de una L2, como principio organizador alrededor del cual se planificaba la enseñanza de la lengua. Contemplaba la lengua nativa como una plantilla usada por el aprendiz para descifrar y organizar las categorías lingüísticas y comunicativas de la lengua meta. Quizá el mayor problema del AC es que describe el proceso de adquisición de una L2 únicamente en términos de flujo desde la lengua nativa a la lengua meta, sin asignar ningún papel activo en este proceso a la conceptualización. (Danesi, 1994b: 460)

Existe, por parte de Danesi, en este artículo clave de 1994, el deseo de reactivar el análisis contrastivo como herramienta de estudio e instrucción, pero esta vez centrado en el sistema conceptual y no exclusivamente en el verbal:

Creo que el análisis contrastivo llegará a tener un papel cada vez más importante que jugar en el futuro en el estudio de los sistemas conceptuales, no en los verbales. A través de la documentación y el análisis de algunos errores discursivos de los estudiantes a partir de su **propiedad conceptual** (*conceptual appropriateness*), preveo que la técnica contrastiva puede ser usada de forma más sencilla. En lugar de contrastar las estructuras verbales en sí mismas, será necesario contrastarlas **en términos de los dominios conceptuales que reflejan**. Los errores que resultan de la transferencia inconsciente de fórmulas conceptuales pueden ser etiquetadas como “transferencias conceptuales”. (Danesi y Di Pietro, 1990: 55) (Danesi, 1994b: 461)

Pongamos un ejemplo:

(1) \*El próximo viernes se *apaga* el curso



Este “error” cometido por un alumno de origen alemán que estudiaba español en los cursos de E/LE de la UCM se puede explicar, exclusivamente, como un lapsus: el estudiante quería decir en realidad “se acaba” y dice “se apaga”, por la proximidad fonética que existe entre ambos vocablos. Sin embargo, en nuestra opinión, existe otra dimensión de análisis de este error compatible con la anterior y que tiene que ver con la CM del aprendiz. La metáfora conceptual en la que EMPEZAR ES LUZ y TERMINAR ES OSCURIDAD. Además, “apagarse” en alemán se dice *ausgehen*, cuyo significado implica también “un proceso que llega a un final”. Por ejemplo, significa *extinguirse* en relación con el fuego de una vela. Existe asimismo la expresión *gut/schlecht ausgehen*, que significa “terminar bien/mal”. La universalidad de esta metáfora conceptual compartida, en este caso, por ambas lenguas, refuerza, según nuestro criterio, la coyuntura de que el uso idiosincrásico se dé en esa dirección y no en otra.

De hecho, ya están surgiendo estudios contrastivos dedicados a establecer conexiones entre distintos campos metafóricos, como el de Geck Scheld (2000), que hemos manejado a lo largo de esta investigación, y que podrían ser utilizados didácticamente.

Las preguntas fundamentales que tendría que intentar despejar esta nueva forma de entender el análisis contrastivo son: ¿Qué tipos de interferencias conceptuales proceden del sistema conceptual nativo (interferencia interconceptual) y qué cantidad de interferencias son generadas por la propia lengua meta (interferencias intraconceptuales)? (Danesi, 1994b: 461)

Desde una perspectiva instructiva, de aplicación en el aula, hacer de la FC el principal foco de interés en la enseñanza de una L2 obliga, según Danesi (1994b: 461), a considerar los siguientes aspectos:

Los materiales elegidos para el curso deben reflejar una corriente de aprendizaje que va de la conceptualización (comenzando con técnicas de aprendizaje experiencial) (*experiential learning techniques*) a la verbalización (terminando con tareas más analíticas). El profesor siempre tendrá que considerar qué categorías gramaticales y léxicas reflejan estructuras o dominios conceptuales.

Para llevar a cabo un análisis tan profundo y extenso como éste, Danesi se refiere al trabajo que Langacker (1987-1991, 1990) está desarrollando en relación con una gramática entendida en términos cognitivos<sup>155</sup>. El profesor tendrá que determinar en qué medida y de qué manera la FC está *corporeizada* (*embedded in*) en el conocimiento del mundo del HN y hasta qué punto la lengua está basada en el conocimiento conceptual o en otras formas de conocimiento. Danesi reconoce, por primera vez, en este artículo que el conocimiento estructurado metafóricamente no es, quizás, la única manera en que el conocimiento del mundo es codificado y decodificado por los seres humanos. Se apoya en investigaciones desarrolladas por Levin (1988), que alude a otros tipos de conocimiento entre los que destacan: el innato, el personal, el tácito, el espiritual o el declarativo, entre otros.

Otro problema que hay que despejar, en opinión del autor, es la determinación de criterios a partir de los cuales, vayan a ser seleccionados y secuenciados los conceptos, en un programa o curso en el que éstos ocupen un lugar nuclear o predominante. Según Danesi, esta clase de programación conceptual (*conceptual syllabus*) tiene que integrarse con el sílabus propiamente gramatical y el comunicativo, ya que éstos dos pueden ser reflejo del primero. Pone el ejemplo de unidades planificadas en un manual alrededor de temas como, por ejemplo, “el tiempo”, “el amor”, “la salud”, sin olvidar que los elementos y las estructuras de la lengua (tiempos verbales, preposiciones, etc.) “reflejan” estructuras conceptuales. Pasar por alto el razonamiento metafórico en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una L2 es ignorar un amplio segmento de la competencia de los HN.

En el artículo, publicado en 1998, escrito por Danesi en colaboración con Anthony Mollica, los autores plantean una visión de conjunto del paradigma presentado en artículos anteriores (Danesi, 1992<sup>156</sup>, 1993, 1994b,

---

<sup>155</sup> Para un primer acercamiento a las teorías de Langacker, véase Cuenca y Hilferty (1999).

<sup>156</sup> Danesi cita este artículo como publicado en 1993, en lugar de en 1992. Sin embargo, tal y como hemos tenido oportunidad de comprobar, se trata de un error que subsanamos aquí.

1995; Russo, 1997) denominado **teoría de la fluidez conceptual** (*conceptual fluency theory*). Además de la propia constatación en clase de que el discurso autónomo de los aprendices de una L2 se caracteriza por una falta de precisión conceptual si lo comparamos con el de los HN<sup>157</sup>, la noción de FC deriva de tres líneas de investigación:

1. El estudio llevado a cabo por Pollio, Barrow *et al.* en 1977 (Pollio, Barrow *et al.*, 1977)<sup>158</sup>.
2. La teoría cognitiva de la metáfora (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1987; Johnson, 1987).
3. La lingüística cognitiva (Langacker, 1987-1991, 1990; Taylor, 1995).

Para que los estudiantes sean capaces de conversar de manera conceptualmente precisa, y no empleando palabras de la L2 y protocolos comunicativos memorizados como meros “portadores” de los conceptos de su propia lengua nativa (“hablar” en la L2, pero “pensando” en la L1), los autores proponen **la aplicación de la teoría cognitiva de la metáfora** (o teoría de la metáfora conceptual) a la enseñanza de la L2.

La **programación cognitivo-metafórica** del discurso constituye, ya sin lugar a dudas, una propiedad básica de la competencia de un HN, y, por ello, debe ser pensada en términos pedagógicos paralelamente a otras competencias como la lingüística y la comunicativa. Tras hacer una amplia revisión de la teoría cognitiva de la metáfora propuesta por Lakoff y Johnson (1980), Danesi se plantea si no será la FC simplemente un *término elegante*

---

Del mismo modo, eliminamos la letra “b” de la siguiente publicación de 1993 citada por Danesi, al no existir una anterior en ese mismo año (1993a).

<sup>157</sup> Hay que puntualizar que, mientras en los HN, dicha imprecisión conceptual se produce, en líneas generales, en ámbitos de conocimiento mucho más específicos y como consecuencia de no conocer lo propio de determinada ciencia o especialidad, en el caso de los HNN, esa imprecisión se manifiesta en su discurso cotidiano.

<sup>158</sup> El psicólogo norteamericano Howard Pollio, junto a otros colegas, demostró empíricamente hasta qué punto los elementos metafóricos de la comunicación no pueden ser interpretados como simples desviaciones semánticas de las formas literales en las que, en apariencia, se basa el discurso: sólo en lengua inglesa, la mayor parte de los hablantes producen 3000 nuevas metáforas y 7000 expresiones idiomáticas a la semana.

(*fancy term*) para el estudio de las expresiones idiomáticas. Él mismo se responde en estos términos:

En primer lugar, (...) el uso de la metáfora en el discurso no es una opción idiomática. Es la **base de la conceptualización abstracta**, que forma un sistema de pensamiento que impregna todo el discurso. Segundo, la enseñanza de la fluidez conceptual debe ser extendida para relacionar las categorías gramaticales con los conceptos metafóricos. (Langacker, 1990; Taylor 1995; Danesi, 1998; Danesi y Mollica, 1998: 7)

En el último artículo que reseñamos en este apartado, publicado en 2002, el problema planteado sigue siendo cómo habría que intervenir para lograr que el discurso de los aprendices se asemeje más al de los HN. Danesi sigue insistiendo en que los profesores todavía se quejan de que al discurso autónomo del estudiante le falta la precisión conceptual que caracteriza el discurso del HN, y reitera su teoría de la FC.

Definir qué es un concepto y cómo se aprende es controvertido. Sin embargo, todo el mundo parece coincidir en la distinción entre **concepto concreto** frente a **concepto abstracto**: el primero es aquél cuyo referente es demostrable y observable de forma directa; y el abstracto es aquél cuyo referente externo no es demostrable ni observable directamente. Por ejemplo, la palabra *amor* representa un concepto abstracto, en la medida en que sólo existe como fenómeno emocional que no puede *demostrarse* u *observarse* de manera directa, sino a partir de las conductas y estados mentales que provoca.

Danesi se hace dos preguntas clave: “¿Cómo formamos dichos conceptos?” y “¿Pueden ser transferidos de una lengua a otra?”. Los conceptos concretos no plantean ningún problema metodológico a la hora de enseñar una lengua extranjera (por ejemplo, *tavolo*>*table*>*mesa*), por eso, los enfoques adoptados producen buenos resultados, y aquellos aspectos culturales connotativos son asimilados de manera gradual por el propio aprendiz. El problema, según Danesi, radica en el aprendizaje y el manejo de las estructuras del lenguaje y estrategias del discurso en la L2

que codifican conceptos abstractos, como la felicidad, el amor, la inteligencia, etcétera.

La noción de FC permite a los profesores e investigadores centrar su atención precisamente sobre este problema. Para enseñar conceptos abstractos hay que tener en cuenta las estrategias metafóricas usadas por la LM para expresarlos. Danesi hace referencia a la línea de investigación abierta desde 1995 en la Universidad de Toronto sobre cómo se pueden enseñar conceptos abstractos haciendo uso de la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff (1987), Lakoff y Johnson (1980, 1999) y Johnson (1987).

Estas investigaciones le han llevado a afirmar que, tal y como los datos han evidenciado, tanto la competencia lingüística como la comunicativa dependen de un tipo de conocimiento conceptual que puede, tal vez, ser llamado **competencia metafórica**. Danesi (2002b: 3) sigue disociando la competencia lingüística de la comunicativa y considerándolas aspectos constitutivos de la fluidez verbal, mientras que la CM está asociada a la FC:

Mientras el discurso del estudiante manifiesta a menudo un alto grado de fluidez verbal, invariablemente parece faltarle la fluidez conceptual que caracteriza al discurso que corresponde a los hablantes nativos. Dicho de otra manera, los estudiantes "hablan" con las estructuras formales y comunicativas memorizadas de la L2, pero "piensan" a partir de sus sistemas conceptuales nativos: i.e. los estudiantes usan las palabras y los protocolos comunicativos de la L2 como "portadores" de sus propios "conceptos" de la lengua nativa. Cuando el sistema conceptual nativo y el de la L2 coinciden en un área de discurso, entonces el discurso del estudiante es evaluable como "natural"; cuando no coinciden, el discurso del estudiante manifiesta una asimetría entre la forma lingüística y el contenido conceptual. En otras palabras, lo que a menudo le falta al discurso del estudiante es **fluidez conceptual**.

La CM es, en opinión de Danesi, el conocimiento del modo en que determinada lengua representa o codifica los conceptos, fundamentalmente abstractos, de acuerdo con el razonamiento metafórico. Dicho conocimiento, que en los HN es inconsciente, en el caso de los HNN está

ausente y para que sea adquirido tenemos que darles a los aprendices la oportunidad de acceder a esos dominios conceptuales metafóricos en forma de repertorios. Hay que puntualizar, que, paradójicamente, toda la ejemplificación que sigue empleando Danesi está constituida por expresiones metafóricas convencionales, sin incluir nunca preferencias metafóricas ni usos metafóricos idiosincrásicos propios de los HNN. De hecho, no utiliza en ningún momento ejemplos extraídos de los estudios empíricos en los que se basa.

La noción de CM, validada por el trabajo llevado a cabo por lingüistas y antropólogos en estas últimas tres décadas, se puede emplear, según Danesi, para sustentar la noción de FC en la adquisición de L2, teniendo en cuenta que la programación cognitivo metafórica del discurso constituye una propiedad esencial de la competencia del HN. Como competencia, puede ser tratada desde un punto de vista pedagógico de manera similar a otras competencias (lingüística y comunicativa) en las que tradicionalmente la metodología de la enseñanza se ha fijado.

### 1.3.2.2. Russo (1997)

El desarrollo de la **hipótesis de la fluidez conceptual** (Russo, 1997) es fruto, por un lado, del impulso que va tomando la investigación empírica que Marcel Danesi y su equipo llevaron a cabo, así como del intercambio epistolar que éste estableció con Gerard Russo. La adquisición de la FC por parte de un aprendiz de una L2 probablemente sea un proceso gradual que, en muchos casos, nunca alcance una conclusión en términos absolutos. Russo sostiene que, aunque este proceso de adquisición del sistema conceptual (*conceptual system*) de una L2 es un *continuum* gradual, podríamos distinguir cinco etapas.

La primera etapa o de **monolingüismo** es el punto de partida para el aprendiz de la L2 y está marcada por la presencia del sistema conceptual al que su L1 está arraigada. Russo considera que tanto la L1 como su sistema conceptual (SC1) se influyen recíprocamente, es decir, la L1 es modelada por el SC1 y viceversa, y, además, ambos sistemas (lingüístico y conceptual)

están sujetos y circunscritos a un entorno social y físico que influye en ambos (Russo, 1997: 57).

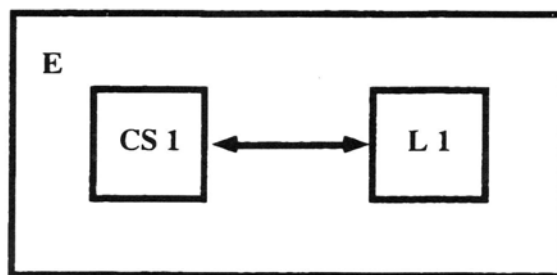


Fig. I.3. Monolingüismo

La segunda etapa la denomina directa o de **traducción literal**, y constituye el primer paso en el aprendizaje de la L2:

Los aprendices toman conciencia de la L2 y comienzan a expresarse con ella, principalmente a través de un proceso de traducción. En esta etapa, los aprendices usan formas de la L1 para mediar entre el sistema conceptual de la L1 (SC1) y la L2. (Russo, 1997: 58)

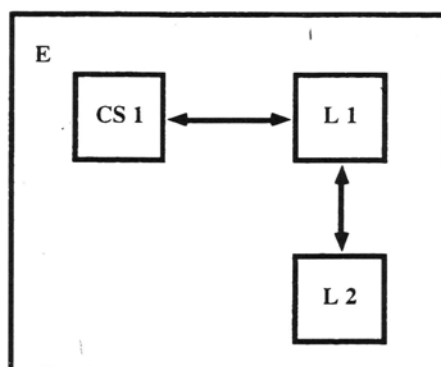


Fig. I.4. Traducción literal

La tercera fase corresponde a la **adquisición inicial de la L2**, y es en la que, tras los dos estadios inaugurales (monolingüismo y traducción literal) donde el uso de la L2 se basaba enteramente en el SC1, a través de la mediación de la L1, los aprendices, que ya poseen un mayor dominio de los aspectos formales de la L2, van gradualmente aprendiendo a acceder directamente al SC1, a pesar de que todavía consideren la lengua meta como una *traducción de pensamiento* (*translation of thought*) en L1 a la expresión en L2. De esta manera,

(...) el SC1 influirá positiva y negativamente tanto en la adquisición como en la expresión de la L2 y se manifestará

como una transferencia gramatical y semántica de la L1 a la L2. (Russo, 1997: 59)

Según Russo, es muy posible que en esta etapa los aprendices generen preferencias gramatical y conceptualmente similares a las nativas (*native-like utterances*), aunque confiando en el SC1. Esta apariencia de ser nativo se puede explicar, según Russo, por dos circunstancias: o bien existe coincidencia entre el SC1 y el sistema conceptual de la L2 (SC2), en ese caso concreto de la L2 y, por tanto, la transferencia conceptual es positiva; o bien, es consecuencia del denominado *efecto papagayo* (*parrot effect*), según el cual, los aprendices son capaces de emplear tramos discursivos correctos porque han aprendido la fórmula o, sencillamente, porque la han memorizado.

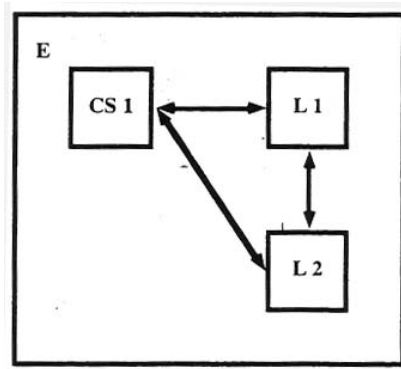


Fig. I.5. Adquisición inicial de L2

La cuarta fase, o de **posterior desarrollo de la L2**, se produce inicialmente por las diferencias formales existentes entre la L1 y la L2, y, finalmente, a causa de las diferencias semánticas. El SC2 surge al principio como una mera extensión del SC1, no como un sistema autónomo o separado. Según Russo, el SC2 sería igual al SC1 más C, donde C es un grupo de conceptos dependientes de la L2 “inusuales” y “diferentes” que no pertenecen al SC1:

El proceso de aprendizaje está más desarrollado que en la fase tercera, ya que algunos conceptos del SC2 han sido asimilados a través de la L2. El uso que los aprendices hacen de la L2 no está tan mediatizado por la L1 ya que la



fluidez verbal (*formal fluency*)<sup>159</sup> puede alcanzarse en este nivel. Sin embargo, existe y existirá siempre una influencia residual de la L1. (Russo, 1997: 60)

A pesar de que el aprendiz ya es capaz de comprender y producir enunciados gramaticalmente correctos, sigue teniendo que forcejear todavía con el significado, puesto que para él los conceptos que expresa tienen su origen en el SC1, aunque algunos procedentes de un SC2 emergente ya están empezando a surgir. Russo considera que las coincidencias y/o solapamientos entre el SC1 y el SC2, aunque no se dan nunca en términos absolutos, pueden tener potencialmente un efecto positivo en la producción del aprendiz y constituir un recurso para la transferencia conceptual positiva. Pero, para ello, es importante que:

(...) en el proceso de enseñanza de la lengua se canalice este conocimiento conceptual inherente en expresiones en la L2. Un equivalente conceptual al análisis contrastivo debe ayudar a determinar esos conceptos que podrían estar intrínsecamente más “distantes” o [ser] difíciles para los aprendices. (Russo, 1997: 60-61)

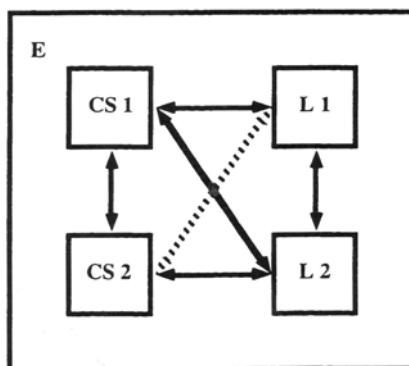


Fig. I.6. Posterior desarrollo de la L2

La quinta y última etapa es la que Russo califica de **fluidez conceptual**, ya que los aprendices han desarrollado el sistema L2-SC2 aparte del sistema L1-SC1, exceptuando aquellos casos en los que ambos sistemas coinciden. Los enunciados proferidos en la lengua meta por los HN y por los aprendices de la L2 son gramatical y semánticamente

---

<sup>159</sup> Consideramos que Russo se está refiriendo, con otras palabras, a lo que Danesi denomina *fluidez verbal* (*verbal fluency*).

similares. Russo sostiene como un hecho probable la existencia de dos sistemas conceptuales independientes en los casos de aprendices *fluentes* (*fluent*), desde un punto de vista conceptual. El SC2 se ha podido desarrollar independientemente del SC1 o ha podido proceder de éste último. Hay que tener presente en todo momento que siempre puede haber, sin embargo, una influencia residual mutua de ambos sistemas e idiomas (Russo, 1997: 61).

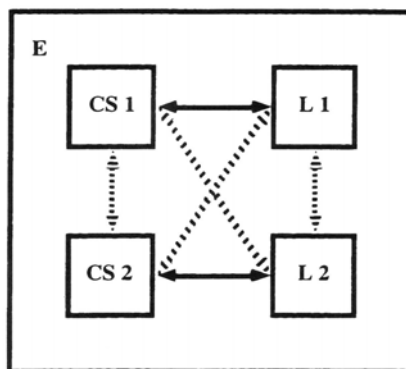


Fig. 1.7. Fluidez conceptual

Para terminar, recogemos aquí un esclarecedor fragmento donde Russo resume lo que hemos expuesto, su hipótesis del desarrollo de la FC:

El aprendiz monolingüe empieza a adquirir el sistema conceptual de la lengua meta (*target CS*) con la exposición progresiva a la L2, pasando primero por etapas donde la producción (*output*) en la L2 está mediatizada por la estructura de la L1 y, por lo tanto, directamente por el SC1. Con el tiempo, los aspectos formales de la L2 **imponen el desarrollo de nuevos conceptos**. El aprendiz, que ha adquirido completamente una comprensión y un uso de la L2 similar a un nativo, ha desarrollado y es experto en el acceso al sistema conceptual [de la lengua meta]. No obstante, aunque esta suposición es útil para esta discusión, probablemente no se ajuste a la realidad para la mayoría de los aprendices de una L2. Nosotros debemos preguntarnos: ¿hay, de hecho, dos sistemas conceptuales separados o uno más elaborado que otro? Indudablemente, el SC2 tendrá un efecto en la L1<sup>160</sup>. Si conceptualmente los individuos *fluentes* (*fluent*) tuvieran dos sistemas

<sup>160</sup> Existe, de hecho toda una línea de investigación inaugurada por Kecskes en la que se estudia la influencia de la L2 en la L1. Para ampliar, consúltese Kecskes (1998).

conceptuales independientes, no habría ningún traslado en cualquier dirección. Es probable, sin embargo, teniendo en cuenta la probabilidad de solapamiento del SC, que se desarrolle **un solo sistema dual**<sup>161</sup> en el [hablante no nativo] conceptualmente *fluente*. (Russo, 1997: 62)

### I.3.3. Disolución de la competencia metafórica

Danesi publica en el año 2000 dos libros de capital importancia para la consolidación y el asentamiento teórico de sus ideas diseminadas en artículos anteriores. El primero, *The forms of meaning: modeling systems. Theory and semiotic analysis*, escrito en colaboración con Thomas A. Sebeok, inaugura la colección Approaches to Applied Semiotics, creada por la editorial Mouton de Gruyter con el firme propósito de reflejar el profundo impacto que la aplicación de la teoría semiótica ya estaba causando para la comprensión de una amplia gama de fenómenos comunicativos en el ámbito educativo. El segundo libro, *Semiotics in language education*, que corresponde al número dos de la misma colección, pretende dar continuidad a los trabajos de investigación desarrollados desde 1970 en el Research Center for Language and Semiotic Studies de la Universidad de Indiana, bajo la dirección de Thomas A. Sebeok, sobre la aplicación de la teoría semiótica a la enseñanza de las L2<sup>162</sup>. Danesi traslada así sus convicciones cognitivistas del campo de la lingüística al de la semiótica, instalándose así en un vasto territorio que no sólo comprende el estudio de los sistemas conceptuales materializados lingüísticamente, sino, también el de otros sistemas de representación simbólica. En *Semiotics in language education*,

---

<sup>161</sup> Esta concepción estaría más en consonancia con el **enfoque plurilingüe** que defiende el MCER (2002), según el cual las lenguas y culturas que van siendo objeto de aprendizaje para un individuo no se guardan “en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (2002: 16).

<sup>162</sup> Esta línea de investigación está encaminada al estudio de aspectos de la comunicación no verbal, así como a destacar la importancia del lenguaje gestual (expresiones faciales, manuales, etc.) y corporal (posturas, rituales de contacto interpersonal, etc.) en sí mismo, su interconexión con los modos de significación verbal en las interacciones conversacionales y la necesidad de incorporarla a las prácticas de la enseñanza dentro del aula. Danesi recoge una amplia nómina de investigaciones. Véase Danesi (2000a: 22-24).

Danesi revisa las ideas expuestas en sus artículos anteriores, con la intención de dar coherencia definitiva a sus planteamientos teóricos. Su doble condición de profesor de italiano como L2 y de semiótica desde hace 25 años le permite cuestionarse si los desafíos que tiene planteados la enseñanza de una L2 pueden ser abordados de forma provechosa desde una perspectiva semiótica<sup>163</sup>. Danesi se había embarcado, como sabemos, en una serie de proyectos de investigación empírica cuyos resultados le hicieron comprender, según declara, lo poderosa que la semiótica puede llegar a ser como marco teórico para proporcionar ideas útiles al profesor en el ámbito de la investigación del comportamiento lingüístico dentro del aula (Danesi, 2000a: vi).

Es precisamente en este libro donde Danesi desarrolla su **teoría de la red** (*network theory*), fundamentada en la idea de que los conceptos forman conexiones asociativas (*associative connections*) basadas en el sentido y en la inferencia. Esta teoría proporciona, según su criterio, el marco adecuado para establecer comparaciones entre el discurso del aprendiz y el discurso de la cultura meta.

### I.3.3.1. Sebeok y Danesi (2000) y Danesi (2000, 2003)

En esta obra se expone la **teoría del modelado de sistemas** (*modeling systems theory* o MST) de Sebeok, que postula la existencia de sistemas de modelado<sup>164</sup> específicos para cada especie animal que les permite producir las formas que necesitan para comprender el mundo a su manera. Esta teoría general, constituye, en opinión de Danesi, el marco idóneo para abordar cuestiones tales como la relación entre *modelado* y

---

<sup>163</sup> Danesi constata que existen muy pocas publicaciones que traten acerca de la contribución de la semiótica en la enseñanza de una L2. En el ámbito de E/LE, contamos con una muy reciente, la de González Landa (2004).

<sup>164</sup> El *modeling*, que nosotros traducimos por *modelado*, es la capacidad innata que demuestran las distintas especies, incluida la humana, para producir las formas necesarias para representar y comprender aquellos objetos, acontecimientos, sentimientos, acciones e ideas percibidos en el mundo que las rodea, que guarden para ellas algún significado, propósito o función útil.

conocimiento, o para llegar a determinar el grado de similitud existente entre el instinto de modelado de los seres humanos en relación con lo observado en otras especies. Esta teoría se inscribe, por tanto, dentro de la biosemiótica (*biosemiotics*), campo de investigación que se sitúa en la intersección entre la biología y la semiótica, y que tiene como objeto de estudio la semiosis<sup>165</sup>, es decir, la capacidad biológica compartida por las distintas especies para producir y comprender formas que son necesarias a la hora de procesar y codificar el *input* perceptivo. La función última de la teoría del modelado de sistemas no es otra que la de servir de marco aplicable al análisis de sistemas (*systems analysis* o SA), es decir, al estudio de esos sistemas de modelado a través de las distintas especies. Pero es la especie humana la que ha desarrollado una capacidad más sofisticada para la fabricación de modelos (*model-making*):

La fabricación de modelos constituye un logro evolutivo verdaderamente asombroso sin el que sería casi imposible para los modernos humanos llevar a cabo su vida diaria (...). Un explorador bosquejará un mapa del terreno antes de atravesarlo. Un científico dibujará un diagrama de átomos y partículas subatómicas para conseguir una “mirada mental” acerca de su comportamiento físico (...). (Sebeok y Danesi, 2000: v)

Para los autores, un rasgo llamativo que caracteriza a todas y cada una de las actividades cognitivas y sociales del ser humano es el hecho de que estén mediadas por innumerables *formas de significado* (*forms of meaning*)<sup>166</sup> que pueden ser imaginadas (*mental image*) o corresponder a

---

<sup>165</sup> Según Danesi, la semiosis se define en términos de “capacidad biológica (*biological capacity*) para producir y comprender formas, mientras que el modelado sería la actividad de producir realmente dichas formas” (Sebeok y Danesi, 2000: 6); sin embargo, en nuestra opinión, la línea que separa los dos conceptos se hace, a lo largo de la obra, difícil de perfilar con suficiente claridad. En el segundo libro que comentaremos, Danesi vuelve a definir semiosis, y lo hace en estos términos: “capacidad de las especies para producir y comprender tipos específicos de modelos requeridos para el procesamiento y la codificación del *input* perceptivo a su propia manera” (Danesi, 2000a: 177).

<sup>166</sup> Otros dos conceptos que, a nuestro juicio, se solapan y provocan confusión, son los de *forma* (*form*) y *modelo* (*model*). La *forma* es entendida como “una imagen mental (*mental image*) o una representación externa (*external representation*) de algo”, mientras que se considera *modelo* a “una forma que ha sido imaginada o construida externamente (a través de algún medio físico) para representar un objeto, acontecimiento, sentimiento, etc.

realidades existentes en el mundo exterior y que conforman el sistema de representación humano.

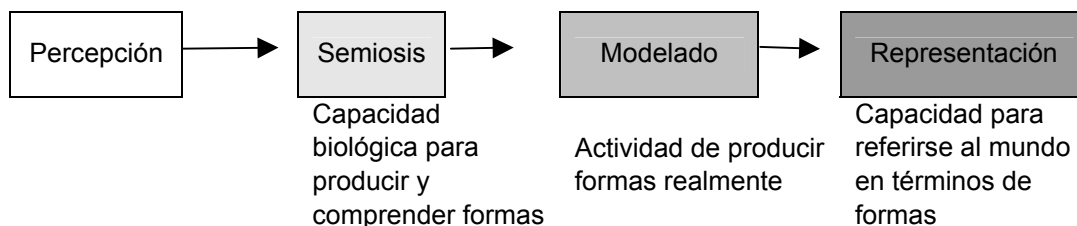


Fig. I.8. Relación entre semiosis, modelado y representación  
(tomado de Sebeok y Danesi, 2000: 6)

Danesi comparte con el experiencialismo<sup>167</sup> el supuesto de que el punto de arranque de nuestros sistemas conceptuales se halla en la propia experiencia corpórea, y están, por ello, directamente enraizados en la percepción sensorial, así como en la experiencia física y social. Para poder comprender e interactuar en el mundo que nos rodea tenemos, forzosamente, que modelar esas impresiones sensoriales o experiencias vividas en formas de significado o modelos de representación humana. Según marca el **principio de representación** (*representational principle*) enunciado por Sebeok y Danesi, para que algo sea conocido y recordado, le tiene que ser asignada alguna forma de representación, de tal manera que el conocimiento no se puede distinguir de cómo éste ha sido representado (forma de representación).

El **principio del modelado** (*modeling principle*) es, por tanto, una actividad que subyace, o que se oculta tras toda representación. Dicho

---

conocido como referente (*referent*), o para una clase de objetos, acontecimientos, sentimientos, etc. similares o relacionados, conocidos como dominios referenciales (*referential domain*)". Los modelos sirven para que podamos reconocer patrones en las cosas que actúan como guías de predicción (*predictive guides*) o planes para actuar. Los autores ponen el ejemplo de la maqueta de una casa. Esta maqueta constituiría una forma externa (*externalized form*) que ha sido construida para representar la forma física de una casa que existe en la realidad y que constituye, por tanto, el referente. También podría estar sirviendo para imaginar cómo va a ser la casa que proyectamos construir. Si ponemos en relación la definición anterior de modelo con el ejemplo proporcionado por Sebeok y Danesi, vemos hasta qué punto *forma* y *modelo* vienen a significar lo mismo. Quizá la única diferencia sería que el *modelo* está más cerca de lo que el cognitismo experiencial denomina *prototipo*.

<sup>167</sup> Véase I.1.4.1.

principio, aplicado exclusivamente al ámbito del lenguaje natural, defiende, ni más ni menos, la **indisolubilidad entre pensamiento y lenguaje**, postulada por el cognitivismo experiencial.

Por otra parte, según otro **principio**, el **de extensionalidad** (*extensionality principle*), las formas de representación abstractas son derivadas de otras formas más concretas, basadas en los sentidos, tal y como Lakoff y Johnson constataron con su obra de 1980 *Metaphors we live by*, al hablar de proyecciones entre dominios cognitivos. En esta obra se insiste sobre la existencia de dos tipos de formas mentales: el **concepto concreto**, cuyo referente externo es observable y verificable directamente, y el **concepto abstracto**, cuya existencia referencial no puede ser verificada ni observada directamente:

(...) la palabra amor, representa un concepto abstracto porque, aunque [amor] existe como fenómeno emocional, no puede ser demostrado u observado directamente, por ejemplo, la propia emoción no puede conceptualizarse si no es a través de comportamientos, estados mentales, etc. que ésta produce. (Sebeok y Danesi, 2000: 7)

Sin embargo, conceptos abstractos como el de *amor* son imaginados de tal forma que dejan entrever cierta continuidad gnoseológica, ya que las asociaciones imaginativas se derivan de impresiones sensoriales. En este sentido, la metáfora es el *rastro lingüístico* de esa continuidad entre sentido concreto y pensamiento *imaginativo-abstractivo* (Danesi, 2000b: 204).

Este **principio de continuidad**, según Danesi (2000b: 204),

propone, a diferencia de la teoría clásica de la autonomía, que los conceptos abstractos no derivan de procesos intelectivos diferentes de aquellos empleados en la codificación de los conceptos concretos, sino, justamente, del mismo “sentido de las cosas”.

Como sabemos, tal y como concibe la categorización el cognitivismo experiencial, no se puede trazar una frontera clara que delimite de forma tajante lo que es concreto y lo que debe ser considerado abstracto. Sebeok y Danesi también consignan esta dificultad y reconocen que la distinción es sobre todo práctica, pero que existen muchos grados de concreción y de

abstracción en la conceptualización, provocados por distintos factores, tanto psicológicos como sociales.

Según el llamado **principio de la dimensionalidad** (*dimensionality principle*), que sostienen Sebeok y Danesi en esta obra, en el cerebro humano se distinguen tres dimensiones o sistemas diferentes pero interrelacionados entre sí, que están implicados en su capacidad para el *modelado* y que corresponden, a grandes rasgos, a lo que Peirce denominó *firstness*, *secondness* y *thirdness strategies*:

1. **Sistema de modelado primario** (*primary modeling system*) o de iconicidad (*iconicity*).
2. **Sistema de modelado secundario** (*secondary modeling system*) o indexical y extensional (*indexicality and extensionality*).
3. **Sistema de modelado terciario** (*tertiary modeling system*) o de simbolicidad (*symbolicity*).

El **sistema de modelado primario** es definido como la capacidad instintiva para modelar las propiedades sensibles de las cosas que pueden ser percibidas a través de los sentidos. Este primer sistema es el que, por ejemplo, predispone al niño a ocuparse de las formas de modelado basadas en los sentidos y le permite desplegar actividades imitativas. El **sistema de modelado secundario** corresponde a aquél que utiliza estrategias *extensionales* (*extensional*) e *indiciales* (*indicational*). Por último, el **sistema de modelado terciario** es especialmente predominante en el ser humano e implica la capacidad para extender y representar el mundo a través de formas simbólicas que no tienen aparente conexión con la percepción sensorial.

A su vez, existen cuatro **recursos de modelado** (*modeling resources*) o **estrategias de modelado** (*modeling strategies*) —**singularizado, compuesto, cohesivo y conectivo**<sup>168</sup>—, que son donde quedan engarzados

---

<sup>168</sup> Sebeok y Danesi establecen un paralelismo entre estos procesos de modelado y la



los cuatro tipos básicos de formas que tradicionalmente identifica la semiótica para caracterizar la representación propiamente humana: signo, texto, código y metáfora.



Fig. I.9. Tipos de formas que caracterizan la representación humana  
(basada en Sebeok y Danesi, 2005: 5)

Estas cuatro estrategias de modelado no sólo no se excluyen mutuamente sino que son enormemente interdependientes. Siguiendo con el ejemplo de la maqueta de una casa:

El modelado (*modeling*) de una casa con bloques de construcción produce, en efecto, una **forma singularizada** (*singularized form*). Sin embargo, si la construcción incluyera piezas que representan el césped circundante, una cerca y un camino, entonces el modelo mostraría una **forma compuesta** (*composite form*). Ahora bien, si el mismo conjunto de bloques puede ser usado no sólo en la construcción de un tipo específico de casa, sino, también en otras moradas (cabaña, camarote, etc.), entonces ese conjunto de bloques puede constituir un **sistema cohesivo** (*cohesive system*), puesto que puede permitir el modelado de diferentes tipos de habitáculos.

---

manera en que son desplegados los primeros estadios de aprendizaje en la vida de un niño: “Cuando el niño entra en contacto con un objeto nuevo, su reacción instintiva es explorarlo con los sentidos, por ejemplo, cogerlo con las manos, llevárselo a la boca, olerlo, escuchar algún sonido que éste emita, y observar visualmente sus rasgos. Esta fase exploratoria de conocimiento del objeto constituye una etapa de modelado sensorial (*sensory modeling stage*). El modelo interno resultante (imagen mental) permite al niño reconocer el mismo objeto posteriormente sin tener que examinarlo de nuevo cada vez, “partiendo desde el principio” con su sistema sensorial (...). A medida que el niño crece, empieza a ocuparse más y más de una conducta semiótica que reemplaza a la fase sensorial (*sensory phase*). Por ejemplo, empieza señalando el objeto e imitando los sonidos que éste emite, y no solamente cogiéndolo con la mano, o llevandoselo a la boca, etc. Estas imitaciones e indicaciones son los primeros esfuerzos del niño para representar el mundo en términos humanos. A partir de entonces, el repertorio de actividades de representación (*representational activities*) del niño aumenta de manera espectacular, a medida que aprende más y más a cómo referirse al mundo a través de recursos de modelado singularizado, compuesto, cohesivo y conectivo a los que está expuesto en el contexto cultural” (Sebeok y Danesi, 2000: 5-6).

Por último, si el set de bloques de construcción diseñados para construir modelos de casas se ve incrementado por un conjunto de diferentes tipos de bloques de construcción –bloques diseñados para construir modelos de vehículos– entonces otros modelos nuevos pueden ser previstos, por ejemplo, una casa móvil, una caravana, etc. Estas son **formas conectivas** (*connective forms*), resultado de la conexión de diferentes tipos de bloques de construcción. (Sebeok y Danesi, 2000: 4)

El **signo** es una **forma singularizada** (*singularized form*) verbal o no verbal que ha sido específicamente creada para representar un referente singular y unitario o un dominio referencial (*referential domain*), es decir, toda una clase de objetos, acontecimientos, sentimientos, ideas, etc. representadas por una forma. La palabra *gato* sería un ejemplo de forma verbal singularizada que representa al referente [mamífero carnívoro con cola, bigotes y uñas retráctiles]. Una forma no verbal, sino visual singularizada sería un dibujo o una foto de un gato.

El **texto**, entendido en el marco de la teoría de los sistemas de modelado, es una **forma compuesta** que ha sido construida para representar varios referentes combinados de determinada manera. Siguiendo con el ejemplo, la descripción del mismo referente anterior [mamífero carnívoro con cola, bigotes y uñas retráctiles], pero en términos de [popular animal doméstico que es útil para cazar ratones y ratas], constituiría un texto descriptivo, en el que son representados varios referentes combinados [animal doméstico], [ratón], [rata], etc.

La tercera estrategia de modelado da lugar al **código, forma cohesiva** (*cohesive form*) entendida como sistema que permite la representación de los referentes percibidos como copartícipes de determinados rasgos comunes. Por ejemplo, [gato], [tigre], [león], [jaguar], etc. formarían el código de los animales felinos. Los códigos, entendidos dentro del marco de la teoría de los sistemas de modelado, están formados por elementos que interactúan entre sí, formando un todo cohesivo (*cohesive whole*) que puede ser usado para representar determinadas clases de fenómenos.

Pero es la última forma de modelado, la **conectiva** (*connective model*), y, en concreto, la que es fruto del razonamiento metafórico, la que más nos interesa. Danesi prefiere referirse a dicha estrategia con el término conectivo y no metafórico para poder englobar así otra forma conectiva tan importante como es la metonimia. Sebeok y Danesi distinguen tres tipos de modelos conectivos cada uno de los cuales corresponde a una dimensión o sistema de modelado diferente:

1. Sistema de modelado conectivo primario (metaforma).
2. Sistema de modelado conectivo secundario (meta-metaformas).
3. Sistema de modelado conectivo terciario (meta-símbolos).

Antes de continuar con nuestro análisis, es interesante destacar que el modelado conectivo es exclusivo de la antroposemiosis (*anthroposemiosis*), pues no hallamos en el mundo zoosemiótico equivalentes a las metaformas, meta-metaformas o meta-símbolos, y, al mismo tiempo, podemos considerarlo un rasgo universal, común a toda la especie humana:

La cristalización de las formas conectivas primarias [metaformas] en la representación humana sugiere que la percepción sensorial está originariamente en la raíz de muchas nociones abstractas. Así, por ejemplo, la fuente de la metaforma [amor=sabor dulce] en inglés –“She’s my sweetheart”; “I love my honeybunch”, etc.– parece ser la experiencia gustativa agradable que los besos románticos de alguien amado, por ejemplo, provocan. Así, la conexión entre [un sabor dulce] y [amor] no es en absoluto un proceso fortuito o rocambolesco. Está basado, por el contrario, en haber experimentado esto último de alguna manera en el mundo real (*sense-inference hypothesis*). (Sebeok y Danesi, 2000: 42)

Como podemos comprobar, en español, también funciona la misma metaforma, y da lugar a expresiones como “luna de miel” o “tus dulces ojos”, para referirse a la mirada del ser amado.

Otra propiedad de los modelos conectivos primarios es el hecho de que, a diferencia de todos los demás modelos, nunca codifican *denotata*, sólo *connotata*. Por ejemplo, la metaforma [personalidad humana=rasgos físicos percibidos de los animales] posee como una de sus múltiples

*externalizaciones* la preferencia “Este profesor es una víbora”. El significado de *serpiente* codificada en este enunciado, no corresponde a la denotativa [reptil], sino a la compleja red de significados connotativos que asociamos a las víboras o serpientes en general: [astucia], [peligrosidad], [ser resbaladiza] [ser venenosa], etc. Estas percepciones acerca del comportamiento animal varían de acuerdo con la situación y con la cultura.

Las metaformas, en efecto, son las formas mentales conectivas primarias (*primary connective forms*), en gran medida inconscientes en los HN, que representan conceptos abstractos a través de dominios fuente concretos. Por ejemplo, la fórmula [pensar=ver] constituye una metaforma porque capta el concepto abstracto [pensar] en términos de los significados asociados al concepto concreto [ver]. Como vemos, la metaforma corresponde a lo en la teoría cognitiva de la metáfora se denomina metáfora conceptual, ya que está constituida por dos dominios, el dominio meta (*target domain*) representado por un tópico (*topic*) y el dominio fuente (*source domain*) representado por vehículos o formas cuyo significado es más concreto. Esta circunstancia revela la tendencia de la mente humana a pensar conceptos abstractos de forma icónica o a través de imágenes concretas.

La metáfora, entendida en este contexto de la teoría del modelado de sistemas, correspondería a lo que Lakoff y Johnson llamaban expresión metafórica, o, según Sebeok y Danesi, a una *instanciación*<sup>169</sup> verbal (*verbal instantiation*) o *externalización* específica de una metaforma, resultado de la conexión entre dos dominios referenciales. Las meta-metaformas son combinaciones o ensamblajes (*assemblages*) forjados entre metaformas ya existentes. Los meta-símbolos son formas simbólicas que resultan de tipos específicos de conexiones asociadas a una metaforma particular.

---

<sup>169</sup> Véase nota 25 en III.1.1.2.

El cerebro humano convierte el conocimiento sensorial derivado directamente de la información extraída de la experiencia sensible en conocimiento conceptual (formas mentales). Sebeok y Danesi distinguen tres procesos de conceptualización a través de los cuales son derivados los distintos conceptos o formas mentales: la **inducción**, la **deducción** y la **abducción**.

Mientras que la **inducción** se sirve de la observación de casos particulares para derivar un concepto, y la **deducción** utiliza el proceso contrario, parte de un concepto ya formado para juzgar hasta qué punto determinados casos particulares son representados por él; por **abducción** se entiende el proceso, a través del cual, es derivado un nuevo concepto basado en otro ya existente y que es percibido intuitivamente como poseedor de algo en común con él:

(...) el tipo de proceso de conceptualización elegido depende de la clase de forma que la mente humana busca para extraer de una situación específica. Generalmente, los tres procesos –inducción, deducción, abducción– se ven involucrados de forma complementaria. Ya que los conceptos son formas mentales, se deduce que la *forma* que el *conocimiento* adopta depende del tipo de *modelado* usado. (Sebeok y Danesi, 2000: 7)

De hecho, la esencia misma del modelado conectivo descansa en la abducción de propiedades de un dominio fuente que se percibe como interconectado con un dominio meta abstracto.

Como queda patente hasta el momento, los autores están formalizando su teoría del modelado de sistemas a partir de los planteamientos ya enunciados por la lingüística cognitiva y, dentro de ella, por la teoría cognitiva de la metáfora, situándose en un terreno más diáfano y abarcador, el de la semiótica, y duplicando la terminología:

Lingüística cognitiva y teoría cognitiva de la metáfora	Teoría del modelado de sistemas
Modelos cognitivos idealizados o dominios cognitivos →	Modelos de representación humana o formas de significado
Experiencialismo y <i>embodiment</i> →	Principio de representatividad
Proyección ( <i>mapping</i> ) →	Principio de extensionalidad
Modelos proposicionales y de esquemas de imágenes →	Conceptos concretos
Modelos metafóricos y metonímicos →	Conceptos abstractos

Fig. I.10. Equivalencias terminológicas entre la lingüística cognitiva y la teoría del modelado de sistemas

*Semiotics in language education* (2000a) supone en la obra de Danesi, por un lado, la confirmación de su adhesión a las teorías de la lingüística cognitiva expuestas por Lakoff y Johnson (Lakoff, 1987; Lakoff y Johnson, 1996 –1.<sup>a</sup> ed. 1980–; Johnson, 1991) y Langacker (1987-1991, 1990), cuyos trabajos muestran en su conjunto hasta qué punto la comunicación verbal está integrada por un complejo tejido de significados metafóricos y connotativos subyacentes, y, por otro, **la disolución definitiva del constructo de competencia metafórica** en otro más abarcador: **la competencia semiótica**, sin desmerecer el valor de las demás competencias (lingüística y comunicativa).

El punto de partida sigue siendo la misma preocupación por cómo intervenir eficazmente para que el discurso de los aprendices de una L2 se asemeje más al de los HN.

¿Por qué ocurre que después de estudiar una lengua durante un determinado periodo de tiempo, a los estudiantes todavía parece faltarles la habilidad (*ability*) de hablar con la misma clase de “naturalidad” que se detecta instantáneamente en el discurso de los hablantes nativos? Cuando los estudiantes hablan o escriben es bastante evidente que, con algunas excepciones, existe una inadecuación entre la estructura de frase (*surface structure*)<sup>170</sup> de su discurso,

<sup>170</sup> Los términos *superficial structure* y *surface structure* pueden ser traducidos

consistente en palabras y oraciones de la L2, y la estructura conceptual subyacente. (Danesi, 2000a: 13)

De manera paralela a esta cuestión, aparece la frustrante constatación, por parte de los profesores, de la incapacidad de los aprendices para hablar de manera que vaya más allá de la literalidad impuesta por los manuales en el discurso de clase. Tras analizar los principales enfoques metodológicos que se fueron sucediendo a lo largo del siglo xx, Danesi continúa arriesgando la misma causa a este fenómeno: los estudiantes cuentan con pocas o ninguna oportunidad para desarrollar lo que ahora denomina una **competencia semiótica global**, que puede ser definida como “(...) la capacidad para interconectar la estructura verbal y conceptual en el discurso de maneras culturalmente apropiadas”<sup>171</sup> (Danesi, 2000a: 14) y más adelante: “(...) la capacidad para interrelacionar la estructura conceptual subyacente con la gramática (*surface grammar*) y con el vocabulario que la refleja” (Danesi, 2000a: 42).

Danesi (2000a: 43) se propone en este libro concentrar su atención en la FC, en lugar de en la verbal, y

orientar la enseñanza de la L2 en todos sus componentes – metodología, desarrollo de materiales, evaluación, etc.– hacia el desarrollo<sup>172</sup> de la fluidez conceptual, sin minimizar

---

indistintamente por *estructura superficial* o *estructura de frase*, según el *Diccionario terminológico de lingüística Larousse* (1998: entrada 561). Para nuestra traducción hemos optado por el segundo término, ya que *estructura superficial* se asocia más en español al ámbito de la gramática generativa y designa a aquella estructura sintáctica oracional que deriva de la estructura profunda tras la aplicación de las reglas transformacionales y de movimiento pertinentes. Además, no se puede identificar la idea de *estructura conceptual subyacente* (*conceptual underlying structure*) con *estructura profunda* (*deep structure*).

<sup>171</sup> Danesi distingue entre dos nociones clave de la semiótica, relacionadas con los procesos de adquisición tanto de L1 como de L2: la “semiosis que corresponde a la habilidad innata del cerebro y del sistema sensorial para producir y comprender signos y que domina durante los estadios iniciales de adquisición” (Danesi, 2000a: 14), frente a la *representación*, que está vinculada a “la habilidad de representar cosas, ideas, sucesos, etc. a través de los signos proporcionados por una determinada cultura”, y que se trata de una *conducta aprendida* que se desarrolla tras la fase de conocimiento y exploración sensomotora (*sensory-motor stage*) (Danesi, 2000a: 14).

<sup>172</sup> *To impart* significa *impartir* pero no en el sentido de *enseñar* (*teach*) o *dar órdenes* (*issue*), sino de *conceder*, *dar* e incluso *compartir*. Tal y como recoge Prado (2001: 254), significa también *comunicarse*, *difundir*, *divulgar* o *transmitir*. Siguiendo esa misma línea,

el papel de la competencia lingüística y comunicativa en la adquisición de una L2. Ello supone enseñar cómo la L2 codifica todo tipo de conceptos,

teniendo en cuenta que la fuente de esa falta de naturalidad propia del discurso de los aprendices de una L2 se localiza en la incapacidad para interconectar el nivel superficial y el conceptual de la lengua, esto es, para **sintonizar la fluidez verbal y la conceptual**.

Danesi (2000a: 35) parte de una concepción de la cultura, según la cual, ésta se define como:

(...) un sistema de significados compartidos e interconectados que han sido organizados con el tiempo en *códigos* (lengua, gestos, música, etc.). Estos [códigos] hacen que los *signos* (*signs*) estén disponibles para la construcción de *textos* culturalmente apropiados (conversaciones, narraciones, composiciones musicales, etc.), y de ***ensamblajes figurativos*** (*figural assemblages*) (metáforas, metonimias, etc.) **a través de los cuales los conceptos son comunicados de acuerdo con una rutina**. Este sistema de significados conectados (*meaning-bearing system*)<sup>173</sup> puede ser llamado **orden significado** (*signifying order*).

Dijimos al principio que esta obra de Danesi supone la maduración de muchas de las propuestas teóricas sostenidas o prefiguradas en artículos anteriores, así como el claro reconocimiento de su plena adhesión a la teoría cognitiva de la metáfora. De hecho, esta formalización de la cultura de acuerdo con un *orden significado* está en profunda sintonía con planteamientos experiencialistas ya expuestos en los apartados I.1.4.1. y

---

nosotros hemos optado por traducir *imparting* por *desarrollo*. Transcribimos aquí el fragmento original en inglés: “Gearing SLT (Second Language Teaching) in all its components –methodology, materials development, testing, etc.– towards imparting conceptual fluency, without underplaying the roles of linguistic and communicative competence in SLA (Second Language Acquisition), entails teaching how the SL (Second Language) encodes concepts of all kinds”.

<sup>173</sup> Según recogen García-Pelayo y Gross (1993: 45), en inglés, los adjetivos compuestos se forman añadiendo *-bearing* al nombre, como en *meaning-bearing*. En español, a menudo corresponde con el sufijo *-ífero/a*; por ejemplo, en *fruti-bearing=fructífero*. Sin embargo, en el caso que no ocupa es imposible aplicar esa regla (*\*significatífero*) y, por eso, lo hemos traducido a partir del sentido de relación o conexión que posee *bearing*.



I.1.4.2., como el de que el pensamiento, la percepción, las emociones, el procesamiento cognitivo, la actividad motora y el lenguaje se organizan a partir de estructuras holísticas y al mismo tiempo analizables, denominadas *gestalts*.

Si, en artículos anteriores, cifraba el grado de FC en la L2 en relación con la CM, es decir, según el mayor o menor conocimiento de cómo dicha lengua refleja y codifica los conceptos de acuerdo con una estructuración o pensamiento metafóricos, Danesi amplía ahora el espectro y asocia la FC a la **competencia semiótica**, es decir, a cómo dicha lengua refleja y codifica los conceptos sobre la base del orden significado de la cultura meta (Danesi, 2000a: 35). Creemos que el **orden significado** al que se refiere Danesi corresponde, o puede ser equiparable, a lo que Lakoff y Johnson instituyeron como **modelo cognitivo idealizado** o modelos culturales cuando son compartidos por toda una comunidad de hablantes. Según Danesi (2000a: 36), “los órdenes significados cumplen la función de hacer [que] la conducta [sea] resuelta, el conocimiento conceptual, la interacción social y la comunicación habitual fluidas”.

La naturaleza de este orden significado es, no sólo más amplia que la metafórica, sino, también más heterogénea, ya que recoge múltiples dimensiones de representación y de significación que funcionan interconectadas: esquemas corporales (*bodily schemas*), textos (*language texts*), mitos, obras de arte, rituales, representaciones (*performance*), artefactos, etc. confluyen para constituir la vida social.

Para Danesi, la noción de orden significado conlleva la existencia del **principio de la interconexión**<sup>174</sup> (*interconnectedness principle*), que establece, por un lado, la concatenación entre los múltiples sistemas de representación y significación dentro de una cultura, que van desde el

---

<sup>174</sup> Hemos optado por la única traducción al español existente del término *interconnectedness principle*, *principio de interconexión*, aparecida en Danesi (2000b), a pesar de que *principio de interconectividad*, fuera, quizá, una expresión más ajustada al término en inglés aunque no contemplado en el *DRAE*.

lenguaje natural al lenguaje científico o al artístico, entre otros. La lengua es uno de los dispositivos de representación interconectado con otros en dicha cultura.

Desde un punto de vista semiótico, un dígito en la representación numérica y un sustantivo dentro del sistema de una lengua coinciden en cuanto a sus rasgos estructurales, y la diferencia entre ambos reside, no en el hecho de estar localizados en distintos patrones estructurales, sino en que cada sistema de representación desempeña diversas funciones:

Esencialmente el principio de interconexión muestra claramente por qué formas de representación aparentemente distintas, como la poesía y las matemáticas no son mutuamente excluyentes; **–con la adecuada exposición a ambas, las personas son capaces de extraer significado de cada una de ellas** de maneras extraordinariamente similares. (Danesi, 2000a: 40)

El **principio de interconexión** también se refiere al hecho de que los conceptos estén correlacionados entre sí (de manera interconectiva), en contraposición a la noción clásica de la organización jerárquica de los conceptos propia de la categorización tradicional. Una vez más, este principio de interconexión nos recuerda mucho a la estructura categorial propuesta por el cognitivismo experiencial y en el que nos basaremos para caracterizar la metáfora lingüística como categoría (III.1.3.) y poder abordar el trabajo de identificación metafórica en nuestro corpus de datos.

Dentro del **orden significado** existen *circuitos de asociaciones* (*circuitry of associations*) conceptuales que Danesi denomina **redes** (*networks*) y que coinciden básicamente con el modelo de categorización propio de la lingüística cognitiva<sup>175</sup>. La metáfora vendría a ser el resultado de un proceso que Danesi denomina *asociación*<sup>176</sup> *por inferencia* (*association-by-inference*).

---

<sup>175</sup> Véase I.1.4.3.

<sup>176</sup> Danesi cree conveniente aclarar que el significado de *asociación* usado en este libro es

En 2003, Danesi publica su libro *Second language teaching. A view from the right side of the brain*, como corolario a toda una serie de artículos dedicados a la aplicación de la neurolingüística al campo de la enseñanza (neurolingüística aplicada)<sup>177</sup>. Danesi incorpora un nuevo término que, a nuestro juicio viene a ocupar el lugar que tenía la CM, junto con los otros dos tipos de competencia (lingüística y comunicativa) que manejaba en trabajos anteriores. Se trata de la **competencia conceptual**. Si la competencia lingüística es el conocimiento del sistema lingüístico en sí mismo, y la CC la habilidad para utilizar dicho conocimiento de manera apropiada en situaciones concretas de comunicación, la competencia conceptual queda definida como “la habilidad de verbalizar conceptos para construir mensajes que tengan una estructura culturalmente apropiada, sin importar qué forma sintáctica o morfológica adecuada sea la que adopten” (Danesi, 2003: 75).

Se trata entonces de la habilidad para saber convertir los esquemas de pensamiento provenientes de los diversos dominios conceptuales en estructuras lingüísticas y comunicativas adecuadas, y está estrechamente relacionada con el grado de FC.

Para Danesi (2003: 76), las tres competencias siguen estando claramente interrelacionadas, de tal forma que ser competente en una L2 dependerá de la habilidad con que se utilicen las tres de manera integrada e interdependiente:

---

empleado para recalcar que los signos engendran sus significados sólo en relación con otros signos. Las relaciones puede ser forjadas a través de los sentidos, mediante la observación de los rasgos físicos de los referentes, o mediante inferencia, con la aplicación de asociaciones de sentido a los referentes que son percibidos como poseedores de los mismos rasgos.

<sup>177</sup> Su curiosidad por los aspectos neurolingüísticos relacionados con la actividad metafórica, lleva a Danesi a entrar en lo que Cameron (2003) denomina *nivel neurológico*, dedicado al estudio de la actividad neurológica que se produce durante el procesamiento metafórico y que constituye, en sí mismo, un área de investigación fuera de nuestro alcance. Este nivel de estudio es el que está en una fase más temprana de investigación, pero se trata de uno de los más prometedores, ya que podrá llegar a contribuir al desarrollo congruente de los otros dos niveles (teórico y de procesamiento). Véanse Danesi (1984, 1987, 1988a, 1991b, 1994a, 2003) y Danesi y Mollica (1988).

La competencia conceptual supone saber qué decir en una determinada situación; la competencia comunicativa conlleva reconocer de qué situación se trata y cómo responder verbalmente a ella; y la competencia lingüística supone saber cómo producir el mensaje en relación con las formas de las que determinada lengua dispone.

La **competencia conceptual** distingue tres subcompetencias: **competencia metaformal**<sup>178</sup> (*metaformal competence*), **reflexiva** (*reflexive competence*) y **asociativa** (*asociative competence*).

La **competencia metaformal** es la habilidad para usar apropiadamente el sistema conceptual de una lengua en el discurso, es decir, saber utilizar la lengua como sistema de modelado de la realidad, del pensamiento, etc. La **competencia reflexiva** comprende la habilidad para transformar conceptos en categorías lingüísticas (sintácticas, morfológicas, etc.), es decir, la habilidad para seleccionar las estructuras y las categorías lingüísticas que reflejen de forma apropiada los dominios conceptuales inherentes al mensaje; saber hacer con la lengua, o sea, saber usar una lengua funcionalmente para la interacción social, etc. La **competencia asociativa** es el conocimiento de cómo los distintos conceptos están interconectados unos con otros en términos culturales. Implica saber integrar la lengua con otros códigos disponibles para la comunicación, lo que significa, saber asociar la lengua al gesto, a la expresión del rostro, a los esquemas corporales, y a los modos de representar el mundo, que son específicos de cada cultura (Danesi, 2004).

#### **I.3.4. Competencia metafórica y estrategias de comunicación: Littlemore (2001)**

Según nuestro criterio, Jeannette Littlemore, junto con Graham Low, es la autora que caracteriza con mayor nitidez el concepto de CM,

---

<sup>178</sup> Recordemos que el término **metaforma** no es nuevo, ya nos referimos a él cuando hablábamos del **sistema de modelado conectivo primario**. En el glosario de Sebeok y Danesi (2000) se define como “un concepto abstracto que resulta de la conexión entre un dominio meta abstracto con un dominio fuente concreto”; se corresponde, por lo tanto, como ya dijimos, con lo que sería una metáfora conceptual para la teoría cognitiva de la metáfora.

encuadrándolo en relación con el modelo de CC, y concretando, además, con gran precisión cuáles son los componentes que la integran y los procesos mentales que la determinan.

Littlemore se sitúa en la misma línea iniciada por Low en 1988, aunque maneja, tal y como ella misma reconoce, una definición de CM más reducida. Describe un modelo no unitario de CM integrado, como veremos, por diversos componentes, y que define como la “capacidad (*ability*) para adquirir, interpretar y producir metáforas en la lengua meta” (Littlemore, 2001d: 459).

Littlemore recoge las líneas argumentativas de otros autores a la hora de destacar lo que supone el desarrollo de la CM para la comprensión y la adquisición del vocabulario, ya se trate de un aprendiz de lengua o de cualquier usuario en general, al permitirles:

1. Pensar conceptos abstractos en términos concretos (Lakoff y Johnson, 1980).
2. Expresar su propia creatividad y originalidad de pensamiento (Gardner, Kirchner *et al.*, 1974).
3. Comprender mejor, extender el pensamiento, arrojar luz nueva sobre viejas cuestiones, despertar la atención, y clarificar ideas (Low, 1988).
4. Incorporar nuevos temas de conversación (Dirven, 1985).

Si a estas propiedades de la metáfora le sumamos el hecho de que, en muchas ocasiones, el número de significados metafóricos de una palabra puede llegar, no sólo a ser mayor, sino de uso más frecuente<sup>179</sup> que el de sus significados literales, y que, al mismo tiempo, las metáforas conceptuales se materializan en expresiones metafóricas que varían de una lengua a otra, no cabe duda de que, como defiende Littlemore, los

---

<sup>179</sup> Según recoge Hoffman (1983), los HN de inglés usan una media estimativa de 3000 metáforas novedosas a la semana. También afirma que las palabras poseen más significados connotativos (metafóricos) que denotativos. Estos significados connotativos presentan, además, una mayor frecuencia de uso.

profesores de idiomas deben procurar ayudar a los aprendices en el desarrollo de su CM, y salvar posibles dificultades en la comprensión y en el uso adecuados del lenguaje metafórico.

Littlemore considera que los beneficios que el desarrollo de su **inteligencia metafórica** (*metaphorical intelligence*) puede reportar a los estudiantes en proceso de aprendizaje de una L2 son, fundamentalmente, tres:

1. Enriquecimiento en la producción verbal.
2. Facilitación de la comprensión de expresiones metafóricas.
3. Contribución al desarrollo global de la CC.

Hasta el momento no parece que esta perspectiva ofrezca nada nuevo; sin embargo, Littlemore contribuye de forma esencial a la conceptualización de la CM en la L2 con las siguientes aportaciones que sintetizamos a continuación y a las que dedicaremos los próximos apartados:

1. Distingue y clasifica los componentes de la CM en relación con los procesos mentales desplegados en la interpretación y en la producción metafóricas (I.3.4.1.).
2. Estudia la influencia de rasgos cognitivos individuales en el desarrollo de la CM (I.3.4.2.).
3. Establece la relación entre la *inteligencia metafórica* y el uso de estrategias de comunicación (EC) (I.3.4.1.).
4. Plantea explícita y sistemáticamente la relación entre CM y CC (I.3.5.).

#### **I.3.4.1. Distinción entre competencia metafórica fluida y cristalizada**

Se trata de uno de los puntos esenciales sobre el que descansa gran parte de la argumentación de Littlemore. La autora **distingue y clasifica los componentes de la CM** de acuerdo con los procesos mentales desplegados

en la interpretación y en la producción metafóricas, según correspondan a la denominada *inteligencia fluida* o a la *cristalizada*<sup>180</sup>.

Littlemore considera que el tipo de inteligencia constituye, igual que otras variables, tales como la edad, el sexo, las estrategias de aprendizaje (EA) o la motivación, una de las diferencias individuales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

La autora asume la teoría de las inteligencias múltiples<sup>181</sup> de Gardner (1983) como punto de partida, y añade, a las ocho clases de inteligencias que éste propone, una novena, la *inteligencia metafórica*<sup>182</sup>, que define como “la capacidad para comprender y producir metáforas novedosas”, y a la que le atribuye una probable influencia en el proceso de enseñanza-

---

<sup>180</sup> Littlemore toma esta clasificación de Horn (1982). La *inteligencia fluida* se refiere a la capacidad (*ability*) para procesar nueva información y adquirir nuevas destrezas (*skills*), frente a la *inteligencia cristalizada* que corresponde a la capacidad para procesar la información adquirida y desplegar las destrezas (*skills*) aprendidas.

<sup>181</sup> La *teoría de las inteligencias múltiples*, propuesta por Howard Gardner en 1983 –y publicada en español en 2001– concibe la inteligencia como un conjunto de facultades o competencias intelectuales humanas que no se limitan a la mera capacidad de raciocinio, sino que cubren un amplio espectro cognitivo. Hemos preferido acudir a la traducción al español de la obra de Gardner y consignar los tipos de inteligencia tal y como aparecen ahí enunciados, en lugar de traducirlos nosotros del artículo de Littlemore. Gardner distingue: inteligencia lingüística (*verbal*), musical (*rhythmic*), lógico-matemática (*mathematical*), espacial (*visual*), cinestésicocorporal (*kinaesthetic*), interpersonal (*interpersonal*), intrapersonal (*intrapersonal*) y naturalística (*naturalistic*). Cada una de estas inteligencias posee su propia historia de desarrollo y corresponde a un área cerebral localizada, así como a una determinada organización neural; son, además, relativamente autónomas entre sí, aunque suelen actuar de forma armónica. Según Gardner, esta clasificación no sólo puede, sino que debe, ir perfilándose y ajustándose cada vez con mayor precisión a medida que se vaya consolidando la investigación en campos como la neurobiología. Considera, además, que, por definición, la nómina de inteligencias humanas no va a ser nunca irrefutable o universal, ya que está condicionada por la importancia y el grado de valoración que se les dé a determinadas habilidades o competencias intelectuales humanas dentro de un contexto o ambiente cultural específico. Gardner pone el ejemplo de la habilidad de reconocer caras, una capacidad que parece ser hasta cierto punto autónoma y que está representada en un área específica del sistema nervioso humano, pero que, sin embargo, no parece ser muy apreciada por las culturas, en general, como para adquirir el estatuto de *inteligencia*. Gardner presenta, aunque no de manera exhaustiva, una serie de ocho especificaciones biológicas y/o psicológicas que funcionan como prerequisites imprescindibles para que podamos considerar determinadas habilidades como inteligencias. Hacemos referencia a estos prerequisites al referirnos a lo argumentado por Littlemore (2002a) para demostrar que la inteligencia metafórica cumple con todos ellos.

<sup>182</sup> El término *inteligencia metafórica*, tal y como recoge Michael Berman (2002) en su réplica a lo expuesto por Littlemore en su artículo de 2001 (2001b) ya había sido usado por Davis, Garside *et al.* (1998).

aprendizaje de una lengua (Littlemore, 2001b). Según Littlemore, la inteligencia metafórica:

1. Constituye un aspecto<sup>183</sup> importante de la inteligencia.
2. Contribuye al éxito del aprendizaje de lenguas.
3. Juega un papel destacado en la CC y en el uso de EC.
4. Puede ser explotada y promovida en clase a través de determinadas actividades.

Su propuesta es criticada por Berman (2002), que considera que la metafórica no puede ser contemplada como un nuevo tipo de inteligencia digna de ser incluida en el esquema de Gardner (1983). Según Berman, no hay evidencias que indiquen que cumple con los ocho prerequisites establecidos por este autor en 1983 para justificar que se trata de un tipo de inteligencia. En su opinión, es mejor percibir la inteligencia metafórica como un aspecto de la inteligencia espiritual (Zohar y Marshall, 2000), tal y como el propio Gardner señala en su libro *Intelligence reframed* de 1999.

Littlemore dedica su artículo “The case for metaphoric intelligence: a reply” (Littlemore, 2002a) a refutar sistemáticamente la propuesta de Berman, conjugando evidencias, tanto teóricas como empíricas, capaces de demostrar cómo la inteligencia metafórica cumple con todos y cada uno de los ocho criterios enunciados por Gardner (1993), y que debe ser, por tanto, considerada como un tipo de inteligencia de pleno derecho. Exponemos, a continuación, una síntesis de lo argumentado por Littlemore en relación con cada uno de esos criterios:

#### **1. Distinción del área cerebral implicada en dichas habilidades.**

Se pueden localizar las partes exactas del cerebro que son activadas

---

<sup>183</sup> Conviene aclarar que, no es que cada individuo tenga un tipo de inteligencia, sino que la inteligencia de cualquier individuo está compuesta por múltiples aspectos que Gardner califica de *inteligencias*. Las diferencias entre individuos se establecerán por el grado de desarrollo o de predominio de determinadas facultades o competencias.



durante el procesamiento metafórico<sup>184</sup>: en los lóbulos temporal y frontal del hemisferio derecho y en el precunius del hemisferio derecho. Cuando existe un daño en alguna de estas áreas del cerebro se detectan severas disfunciones en las habilidades para la interpretación metafórica.

**2. Identificación de una serie de operaciones centrales** (*core operations*). Los tres principales procesos que están involucrados en la inteligencia metafórica son la **fluidez asociativa**, el **razonamiento analógico** y la **formación de imágenes**. Tal y como aporta Littlemore, ya contamos con un respaldo empírico para sostener esta afirmación, como se demuestra, por ejemplo, en los trabajos de Pollio y Smith (1980) o de Miller (1987). Estos tres procesos son recogidos y desarrollados en su última obra escrita en colaboración con Graham Low en 2006 (Littlemore y Low, 2006b) y a la que dedicaremos el apartado I.3.5.

**3. Existencia de una historia distintiva de desarrollo.** La investigación con niños sugiere que tanto la comprensión como la producción metafóricas son destrezas que se incrementan con la edad. Estudios como los de Gardner, Kirchner *et al.* (1974), así lo evidencian, al observar, además, una tendencia progresiva a la preferencia por la producción de metáforas novedosas.

**4. La existencia de *idiots savants*, prodigios y otros individuos excepcionales.** Littlemore reconoce que, a pesar de que es fácil citar ejemplos de individuos excepcionales en el área de la inteligencia metafórica (cualquier poeta valdría), no es tan sencillo identificar casos de individuos que sean excelentes metaforizadores, pero que desempeñen de forma

---

<sup>184</sup> Danesi también demuestra interés desde sus primeros artículos por el desarrollo de la investigación metafórica desde el punto de vista neurológico. En concreto, Danesi (1986) cita los trabajos llevados a cabo por Winner y Gardner (1977) según los cuales la investigación sobre las diferentes funciones de los dos hemisferios cerebrales revelan que el lenguaje metafórico es el resultado de la interacción *bimodal* entre funciones del hemisferio izquierdo y el derecho. Por lo tanto, los procesos de metaforización no pueden ser atribuidos de forma aislada a las funciones analíticas del hemisferio izquierdo. Según Danesi, todas las formas de lenguaje emocional y figurativo estarían contenidas y controladas por el hemisferio derecho y estructuradas por el izquierdo. Véanse Danesi (1988a, 1991b, 1994a, 2003) y Danesi y Mollica (1988).

mediocre o directamente precaria otras habilidades cognitivas. Aunque esto no significa que no existan casos.

**5. y 6. Apoyo de tareas psicológicas experimentales y de hallazgos psicométricos.** En opinión de Littlemore, el test *Metaphoric Triads Task* (MTT) concebido y aplicado por Kogan (1983) a niños de diferentes edades<sup>185</sup> para determinar el aumento progresivo en la comprensión metafórica a lo largo de un período de tiempo, que va desde el jardín de infancia a la edad adulta, constituye una herramienta razonablemente fiable para aislar y medir la inteligencia metafórica.

**7. Ser susceptible de ser codificada en un sistema simbólico cultural.** Littlemore considera que la metáfora en sí misma es un recurso esencialmente cognitivo al servicio de la conceptualización y la producción simbólica, tal y como demuestra la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1980).

**8. Una historia y una evolución diacrónica verosímil.** Gardner advierte que ésta es un área donde los hechos firmes son particularmente huidizos y se cae con facilidad en la especulación. Teniendo presente este peligro, Littlemore emplea la argumentación de Lakoff y Johnson (1980), según la cual la metáfora constituye la base de todo pensamiento abstracto, para sostener que nuestra habilidad de metaforizar ha jugado un papel evolutivo importante al distinguir a los seres humanos de otras especies, y permitirnos sobrevivir a través de las capacidades de abstracción, más allá de las facultades físicas.

---

<sup>185</sup> El MTT es un test que contiene 26 tríadas de dibujos. Al tratarse de una prueba en la que no interviene ningún elemento lingüístico puede ser considerado un test de desarrollo puramente cognitivo. Cada tríada ofrece tres posibilidades de emparejamiento. Se les pide a los niños que formen todas las parejas posibles entre los dibujos. Por ejemplo, una tríada ofrece dibujos de un niño pequeño sobre la hierba, un aspersor de riego y un capullo de rosa. Existen las siguientes posibles combinaciones: el niño pequeño y el aspersor de riego: el niño pequeño puede jugar con el aspersor; el aspersor y el capullo de rosa: alguien puede rociar de agua el capullo de rosa con el agua del aspersor; y el niño pequeño y el capullo de rosa: los dos son dos estados tempranos de desarrollo. Este tercer emparejamiento es el que se considera una asociación metafórica.

Si nos atenemos a la definición de inteligencia metafórica propuesta por Littlemore, tanto la comprensión como la utilización de **metáforas muertas y/o convencionales** no entraría a formar parte de las habilidades propias de esta inteligencia; sin embargo, no es así: Littlemore contempla su reconocimiento y utilización como **parte de la inteligencia metafórica**, pero, a diferencia de Low, que dedicaba su artículo de 1988 a distinguir aspectos como el conocimiento de la propiedad (*knowledge of appropriateness*), la aceptabilidad (*acceptability*) o las connotaciones sociales (*social connotations*) en el uso de metáforas convencionales, Littlemore centra su interés en las metáforas novedosas y restringe, por ello, su definición. Es esa disociación dentro de la inteligencia metafórica lo que le permite distinguir entre **competencia metafórica fluida y cristalizada**:

Por consiguiente, la competencia metafórica “fluida” se refiere a la capacidad de una persona para entender y producir metáforas que son novedosas. No incorpora la capacidad para recordar simplemente los significados y usos de metáforas que ya son conocidas. En el contexto del aprendizaje de L2, [la competencia metafórica fluida] puede ser considerada como un aspecto de lo que Bachman (1990) denomina “**competencia estratégica**”. (Littlemore, 2002b: 2<sup>186</sup>)

Por primera vez, estamos ante una caracterización de la CM que se inscribe dentro del ámbito del aprendizaje de L2 y que quiere integrarse en un modelo de CC concreto: el de Bachman (1990). Consideramos que, el hecho de insertar el concepto de CM en relación con otros constructos teóricos ya consagrados en el ámbito de los estudios de IL, favorece su instauración, su normalización y posibilita que este aspecto pueda ser estudiado con mayor rigor y sistematicidad en el futuro. Littlemore inicia aquí una línea de trabajo que, como tendremos ocasión de comprobar, no abandonará e irá perfilando hasta sus últimas publicaciones de 2006.

---

<sup>186</sup> Hay que advertir que la numeración que se consigna en esta referencia bibliográfica no corresponde a la original del artículo publicado en la revista *Les Cahiers de l'APLIUT*, 22 (4); ya que ante la imposibilidad de conseguirlo, acudimos a la propia Jeannette Littlemore quien, muy amablemente, nos proporcionó una versión en formato electrónico.

Sin embargo, Littlemore reconoce que no es fácil determinar con absoluta nitidez cuándo un HNN está desplegando esa inteligencia metafórica fluida y en qué momento se sirve de la cristalizada:

Mientras que los HN, a la hora de interpretar metáforas convencionales, pueden confiar en ese conocimiento cristalizado, cuando estas mismas metáforas son presentadas a aprendices de L2, **serán, en muchos casos [metáforas] novedosas para esos aprendices**. La interpretación de esas metáforas por parte de dichos aprendices es probable que requiera estrategias que involucren a la inteligencia fluida (...). (Littlemore, 2002b: 2)

Esto significa que lo que constituye una metáfora convencional para un HN puede constituir una metáfora novedosa para un HNN cuando se la encuentra por primera vez<sup>187</sup>, y, en consecuencia, requiera para su interpretación que el HNN despliegue estrategias cognitivas propias de la inteligencia metafórica fluida. Este mecanismo, en nuestra opinión, se produce de forma más evidente en el caso de la interpretación metafórica, pero se suaviza en el caso de la producción por parte del HNN. Las metáforas convencionales que no se conocen o que no han sido adquiridas no son utilizadas y, si se emplean de manera fortuita, porque coinciden, por ejemplo, con una expresión metafórica de su L1, pueden dar lugar a una inadecuación. De la misma manera, cuando un aprendiz desconoce la palabra exacta que designa determinado ítem, recurre de forma estratégica a aproximaciones que implican la intervención de la inteligencia metafórica fluida.

---

<sup>187</sup> Esta puntualización teórica acerca de que una metáfora convencional puede ser percibida por un HNN como novedosa nos parece muy acertada, pero, efectivamente, difícil de aplicar en un análisis. En el caso de la interpretación metafórica, tendríamos que saber si, en efecto, es la primera vez que el aprendiz la lee o la escucha en ese contexto comunicativo. En el caso de la producción metafórica, esta decisión implica, además, otro componente: determinar la intencionalidad del hablante a la hora de proferir esa metáfora. La intencionalidad es una propiedad de textualidad o de comunicación discursiva que pone de manifiesto su no neutralidad. Cualquier texto está orientado o es portador de una carga intencional que es consecuencia directa del deseo de influir en los efectos del mensaje por parte del emisor. Para poder inferir la intencionalidad de un texto o de un enunciado hay, entre otras cosas, que enmarcarlo en su contexto e ir analizando las pistas lingüísticas que facilita el propio texto o enunciado.

Tras relativizar el concepto de metáfora novedosa, Littlemore defiende la teoría de que las estrategias implicadas en la interpretación de metáforas novedosas, dependen, sobre todo, de tres procesos cognitivos:

1. Pensamiento asociativo (*associative thinking*).
2. Razonamiento analógico (*analogical reasoning*).
3. Formación de imágenes (*image formation*).

El **pensamiento asociativo** se concreta en la capacidad para establecer una amplia gama de conexiones ante la presencia de un estímulo dado, es decir, en el mayor o menor grado de **fluidez asociativa**<sup>188</sup>. Littlemore considera que esta capacidad es, quizá, uno de los componentes clave del procesamiento lingüístico desplegado durante la interpretación metafórica:

Cuando les pedimos que interpreten metáforas novedosas, los sujetos necesitan buscar las “redes sémicas” (por ejemplo, las redes de asociaciones relacionadas con el dominio fuente<sup>189</sup> para encontrar áreas que se podrían solapar con el dominio meta (*target domain*). (Littlemore, 2002b: 3)

Dentro del pensamiento asociativo, Littlemore (2001b) considera que es la modalidad divergente<sup>190</sup> (*divergent thinking*) la que subyace en la inteligencia metafórica. El **pensamiento divergente** es aquél mediante el cual enfrentamos aquellos problemas que requieren para su resolución la generación de más de una respuesta, todas ellas igualmente aceptables. Por el contrario, el **pensamiento convergente** (*convergent thinking*) es el que desplegamos para solucionar problemas que necesitan tan sólo una

---

<sup>188</sup> Para ampliar este concepto, consúltese Carroll (1993).

<sup>189</sup> En el texto original, en inglés, dice “the base domain”. Fieles a nuestro deseo de claridad y homogeneidad terminológica, hemos optado por traducir esta expresión como *dominio fuente*, en contraposición con el concepto de dominio meta, al que se hace inmediata referencia.

<sup>190</sup> La diferencia entre *pensamiento divergente* (*divergent thinking*) frente a *pensamiento convergente* (*convergent thinking*) fue propuesta por primera vez por Guilford (1967).

respuesta correcta y convencional, que puede ser obtenida con claridad a partir de la información suministrada. Mientras que en el pensamiento divergente el énfasis está puesto en la cantidad, la variedad y la originalidad de las respuestas, en el caso del pensamiento convergente lo importante es la exactitud. En opinión de Littlemore (2001b), “Aquellos que comprometen más rápidamente el pensamiento divergente están, probablemente, desplegando su inteligencia metafórica”.

El **razonamiento analógico** supone la observación de semejanzas parciales entre dos conceptos o dominios cognitivos, de tal manera que uno de ellos pueda servir para iluminar al otro. Estas semejanzas parciales o analogías pueden ser, sin embargo, literales o metafóricas (Holyoak, 1984): en el caso de las **analogías literales** la semejanza que se establece entre ambos dominios es muy estrecha; por ejemplo, para explicar qué es una libélula decimos que es “como una mariposa”. Sin embargo, las **analogías metafóricas** implican la comparación entre dominios más alejados o dispares, y, por consiguiente, el reconocimiento de las semejanzas existentes entre ambos requiere de un mayor esfuerzo de imaginación. Por ejemplo, si digo que la iglesia católica es “como una multinacional”.

Según Paivio y Walsh (1993), esta capacidad para percibir semejanzas parciales entre dominios en apariencia dispares es esencial para cualquier tipo de procesamiento metafórico. Estudios como el llevado a cabo por Pollio y Smith en 1980 (Pollio y Smith, 1980) evidencian que existen diferencias individuales entre quienes tienden a buscar analogías literales, predecibles, y proyectadas de forma completa, y aquellos que demuestran una propensión a establecer analogías metafóricas, más amplias, inusuales, y que se proyectan de forma incompleta. Dentro de la esfera del razonamiento analógico, Littlemore puntualiza que, en la inteligencia metafórica, el proceso psicológico que verdaderamente se pone en juego es el metafórico, que denomina **razonamiento analógico amplio** (*loose analogical reasoning*): “Los que tienden a analogías amplias son los que probablemente despliegan la inteligencia metafórica” (Littlemore, 2001b).

Según recoge Littlemore, el razonamiento analógico es un proceso compuesto, a su vez, por otros subprocesos<sup>191</sup> que contribuyen al procesamiento contextual (*contextual processing*), según el cual, los estudiantes de L2, cuando encuentran una expresión metafórica en un texto, tienen que, en primer lugar, tratar de inferir, a partir del contexto circundante, cuál es el dominio meta al que está aludiendo la expresión metafórica cuyo significado desconocen:

En otras palabras, una eficaz **interpretación metafórica en contexto** requiere que el estudiante sea capaz de acceder a tantos significados como sea posible para el dominio fuente<sup>192</sup> (fluidez asociativa), pero identificando todos los posibles eslabones entre dicho concepto y el contexto circundante (razonamiento analógico). Lo que no está claro es si la estrategia de pensamiento asociativo precede a la de pensamiento analógico, o si se da al revés, o si ambas tienen lugar simultáneamente. (Littlemore, 2002b: 3-4)

En cuanto a la **formación de imágenes**, Littlemore hace referencia a toda una serie de trabajos que apoyan la idea de que la generación de imágenes mentales (*mental imagery*) constituye una poderosa herramienta para el aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta que:

1. produce un profundo aprendizaje y una retención del nuevo vocabulario a más largo plazo (Arnold, 1999) y
2. constituye una poderosa herramienta para la comprensión metafórica<sup>193</sup> (Paivio y Walsh, 1993).

---

<sup>191</sup> Para tener una visión detallada de los subprocesos que la integran, consúltese Gentner (1983: 234).

<sup>192</sup> “Base concept”, en el texto original. Como en otros casos, hemos optado por el término más generalizado en el ámbito de la lingüística cognitiva.

<sup>193</sup> Esto es debido a que, mientras que las diferentes partes de información que son representadas visualmente pueden ser recordadas de forma simultánea, cuando éstas son representadas verbalmente sólo pueden ser recordadas de forma secuencial. Los profesores pueden ayudar a los estudiantes favoreciendo el desarrollo de su fluidez asociativa y de su razonamiento analógico en clase, al fomentar la formación de imágenes mentales interactivas a partir del significado literal del término y el contexto en el que éste aparece, cuando se enfrentan con una metáfora novedosa. Littlemore desarrolla estas técnicas en su artículo (2002b), para aplicarlas con estudiantes de economía.

Aunque Littlemore se circunscribe, como vemos, al terreno de la adquisición del vocabulario y de la comprensión metafórica, pensamos que estos tres procesos psicológicos intervienen también en el caso de la producción metafórica, que es el aspecto que más nos interesa. Una producción metafórica eficaz requiere que el aprendiz sea capaz de desplegar todo su potencial asociativo para relacionar diversos dominios y establecer conexiones entre ellos (fluidez asociativa) y/o crear distintas imágenes (formación de imágenes), pero dándose cuenta, además, de cuáles son los límites para esa percepción de semejanzas, impuestos por el propio contexto en el que va a situar la metáfora en concreto (razonamiento analógico).

En este mismo artículo, Littlemore (2001b) pone en relación la inteligencia metafórica con **el uso de estrategias de comunicación** y apunta que “la inteligencia metafórica también es probable que afecte al uso de las estrategias de comunicación que utilizan los aprendices”. De las distintas EC existentes, registradas por Tarone (1983), Littlemore considera que la de **acuñación léxica** (*word coinage*) y la **paráfrasis** (*paraphrase*) “pueden a menudo requerir [la intervención de la] inteligencia metafórica” (Littlemore, 2001b).

La **acuñación léxica** involucra muchas veces procesos de **extensión metafórica** que ocurren cuando los hablantes emplean de una manera original o innovadora aquellas palabras que tienen disponibles, como estrategia para referirse a los conceptos que quieren expresar. El uso de tal estrategia no sería posible sin el despliegue de la capacidad para ampliar los límites convencionales del significado de una palabra. La extensión metafórica que da lugar a innovaciones léxicas, y es central para el cambio y el desarrollo de una lengua, no es un proceso exclusivo de los aprendices de una L2, sino que es empleada por los HN adultos, y también por los niños, durante el período de aprendizaje de su lengua materna (Clark, 1981; Elbers, 1988):

En muchos sentidos, las innovaciones léxicas que hacen los niños en su L1 son similares a las estrategias de acuñación léxica usadas por los aprendices de una L2



cuando se enfrentan con vacíos en su conocimiento de la L2. El ejemplo de Tarone (1978) de una estrategia de acuñación léxica donde la palabra “bolsa de aire” (*airbag*) era usada para aproximarse a la palabra “globo” (*ballon*) es exactamente el tipo de preferencia que uno podría esperar de un niño que está aprendiendo su L1. En palabras de Kumaravadivelu (1988: 311) esta estrategia acontece cuando los aprendices *estiran* (*stretch*) la dimensión semántica del vocabulario que ya poseen. (Littlemore, 2001b)

En cuanto a la **paráfrasis**, su uso implica la utilización de **analogías metafóricas amplias**, que, con frecuencia, dan como resultado imágenes particularmente sorprendentes o chocantes, y, al mismo tiempo, eficaces.

Littlemore concluye que la inteligencia metafórica es un aspecto de la inteligencia que contribuye al éxito del aprendizaje de una lengua y que, por tanto, debe ser explotado y desarrollado dentro del aula, ya que aquellos aprendices que poseen una inteligencia metafórica son capaces de:

1. Usar sus recursos lingüísticos para expresar una amplia variedad de conceptos
2. Incrementar tanto su fluidez como la eficacia comunicativa global

En este mismo artículo, Littlemore (2001b) también esboza algunas propuestas para que los profesores puedan adaptar sus técnicas de enseñanza y promover la inteligencia metafórica de sus estudiantes, sobre todo la de aquéllos más “literal-pensadores” (*literal-minded*). A continuación, presentamos algunas de ellas (Littlemore, 2001b):

1. Proporcionar tareas que conlleven el empleo de la acuñación léxica y de la paráfrasis para promover la extensión metafórica y el razonamiento analógico amplio.
2. Distribuir entre los estudiantes imágenes de figuras cuya denominación desconozcan en la lengua meta y pedirles que las describan a un compañero que tiene que inferir de qué se trata.
3. Llamar la atención de los estudiantes sobre el hecho de que los textos argumentativos con frecuencia están basados en una o dos metáforas conceptuales subyacentes.

4. Proporcionar a los estudiantes una serie de textos cortos y pedirles que identifiquen las metáforas subyacentes y que consideren cuáles son los límites o restricciones en su proyección metafórica.

5. Referirse al mismo concepto empleando otras metáforas alternativas y teniendo en cuenta sus connotaciones.

6. Trabajar la construcción del vocabulario<sup>194</sup> (*vocabulary building*).

7. Solicitar a los estudiantes que presenten una metáfora conceptual subyacente y desarrollen todas sus posibilidades metafóricas.

#### **I.3.4.2. Influencia del estilo cognitivo en el desarrollo de la competencia metafórica**

En el apartado anterior hemos anticipado uno de los planteamientos más novedosos introducidos por Littlemore: considerar la **competencia metafórica fluida** como un aspecto que forma parte de la competencia estratégica (CE) del aprendiz.

Al defender, por un lado, la existencia de la inteligencia metafórica como una instancia cognitiva diferenciada, que se concreta en forma de competencia específica –la CM– y vincularla, por otro lado, con el comportamiento estratégico del aprendiz, Littlemore se suma al creciente interés, suscitado entre los investigadores<sup>195</sup> de L2 que trabajan en el campo de las EC, por llegar a establecer relaciones entre éstas y los distintos procesos psicológicos subyacentes que se hallan implicados en su utilización. Con este propósito, en 2001, Littlemore (2001a) lleva a cabo un estudio empírico, que califica de *exploración preliminar*, cuyo objetivo general es

<sup>194</sup> Estudios como el de Boers (2000) han demostrado cómo el desarrollo de la conciencia metafórica mejora la retención del vocabulario.

<sup>195</sup> Nos estamos refiriendo a Kumaravadivelu (1988), Bialystok (1990), Poulisse (1990) o Kellerman y Bialystok, (1997), entre otros. Littlemore destaca el caso de Poulisse (1990: 136-140), que, además, observa algunas diferencias individuales en los aprendices a la hora de acercarse a las diferentes tareas diseñadas para provocar la utilización de EC. Poulisse reconoce que, para comprender verdaderamente el uso de estrategias compensatorias, es necesario tener en cuenta, entre otras cosas, el estilo cognitivo de los aprendices.

comprobar hasta qué punto el estilo cognitivo<sup>196</sup> de los aprendices determina las preferencias en el empleo de uno u otro tipo de EC:

(...) es muy probable que las características *psicológicas* de un individuo le lleven a adoptar tipos diferentes de estrategias de comunicación. Si se pudiera demostrar que los individuos con determinadas características psicológicas tienden a adoptar ciertos tipos de estrategias de comunicación, entonces esto iluminaría los procesos psicológicos que están detrás de esas estrategias de comunicación. (Littlemore, 2001a: 242)

Pero antes de hablar de este estudio conviene detenernos un momento para concretar cuál es la posición que Littlemore adopta en relación con dos conceptos clave: las **estrategias de comunicación** y el **estilo cognitivo**. En lo relativo a las EC, la autora se sitúa entre aquellos investigadores pertenecientes a la llamada *segunda etapa* o *fase de transición*<sup>197</sup>, y adopta una definición psicolingüística o psicológica, en

---

<sup>196</sup> El *estilo cognitivo* constituye una de las variables individuales, junto con otras tales como la edad, la aptitud, los factores socio-psicológicos (motivación y actitud) o la personalidad, que explican las diferencias de resultados entre los aprendices en cuanto a la adquisición y/o el aprendizaje de una L2. Dicha variable da cuenta de cómo el aprendiz percibe, procesa y recupera habitualmente la información (Schmeck, 1988) o de qué manera aborda un determinado problema. A partir de la década de los setenta, fruto del importante desarrollo que experimentó la investigación en adquisición de L2, tanto los investigadores como los propios profesores tomaron conciencia de lo importante que era, para el éxito del proceso de aprendizaje, tener en cuenta estos aspectos individuales diferenciadores en su interacción con la práctica educativa. El concepto de *estilo cognitivo* se considera más restringido que el del *estilo de aprendizaje*, que engloba al primero e incluye, además de los comportamientos estrictamente cognitivos, las variables afectivas (Villanueva y Navarro, 1997: 49). Según Brown (1994), cuando el estilo cognitivo se incorpora a un contexto educativo concreto tenemos que hablar de estilo de aprendizaje. El estilo cognitivo hay que concebirlo en términos de tendencia y no de pertenencia categórica e inamovible. De hecho, como tendremos oportunidad de ver más adelante, los tests de estilos cognitivos se organizan en relación con un *continuum* entre dos polos o extremos (*independencia/dependencia de campo*, *auditivo/visual*, *holístico/analítico*, etc.); existen, incluso, trabajos que contemplan la posibilidad de que el estilo cognitivo de un individuo pueda variar en determinadas condiciones o circunstancias concretas (Witkin y Goodenough, 1981) o se acomode a exigencias contextuales o cognitivas específicas (Schmeck, 1981). Esta posibilidad de acomodación y mutabilidad del estilo cognitivo brinda la posibilidad a los docentes de que estimulen el desarrollo de varios estilos cognitivos en clase, diversificando al máximo los materiales y las metodologías. Para ampliar esta información, consúltese (Larsen-Freeman y Long, 1994).

<sup>197</sup> Tal y como recoge Pinilla Gómez (1997), dentro de la evolución experimentada en el estudio de las EC, se distinguen tres etapas: la primera etapa conocida como *fase lingüística* o *descriptiva* proporciona una definición interaccional: Selinker (1972), Varadi (1973), Tarone, Cohen y Dumas (1976), Tarone (1977, 1980, 1981), Bialystok y Fröhlich

concreto, la de Faerch y Kasper<sup>198</sup> (1983b), según la cual, las EC quedan restringidas a los casos en los que los hablantes tratan de superar una dificultad lingüística para poder comunicar una idea, cuando desconocen el término apropiado en la lengua meta. Son las denominadas **estrategias de compensación** (*compensatory strategies*), entendidas en un sentido amplio. Littlemore adopta, sin embargo, la taxonomía propuesta por Poulisse (1990)<sup>199</sup>, conocida también como taxonomía de Nijmegen<sup>200</sup>, para ver si se puede establecer una relación entre estilos cognitivos y tendencias en el uso de determinadas categorías de EC:

---

(1980), Bialystok (1981), Corder (1983); la segunda etapa o *fase de transición*, que propone una definición de corte psicolingüístico o psicológico: Faerch y Kasper (1980-1983-1984) y Harding (1983); y la tercera etapa (*fase cognitiva* o *explicativa*) aporta una definición de carácter procesal: Bialystok (1990) y Poulisse (1990).

<sup>198</sup> Faerch y Kasper relacionan las EC con los procesos mentales cognitivos que subyacen al uso estratégico, situándolas en el marco de las estructuras cognitivas como una “subclase de planes verbales potencialmente conscientes, que se desarrollan durante la fase de planificación (recuperación de elementos relevantes del sistema lingüístico) y que son gestados por el propio estudiante para dar respuesta a un problema comunicativo” (Faerch y Kasper, 1980: 81; 1983c). Esta definición se enmarca en el contexto de la IL del estudiante como ser individual, que experimenta el problema y reacciona estratégicamente con el fin de resolverlo. Frente a las definiciones de la etapa anterior, la denominada *lingüística* o *descriptiva*, esta nueva definición considera que ya no es una condición necesaria la presencia o la intervención cooperativa de un interlocutor al que el HNN le pide ayuda directamente. Además, se amplía su estudio al discurso escrito. Es importante destacar, por las implicaciones pedagógicas que conlleva, el hecho de que se reconozca en esta definición la existencia de una conciencia potencial, es decir, que los planes estratégicos para la resolución del problema comunicativo pueden ser conscientemente desplegados y, en consecuencia, el profesor puede elegir una metodología que promueva la conciencia lingüística del aprendiz.

<sup>199</sup> El trabajo de Poulisse publicado en 1990, junto con el de Bialystok (1990), pertenece a la tercera etapa (*fase cognitiva* o *explicativa*) que plantea una definición procesal de las EC: consideradas como procesos que operan sobre las representaciones del conocimiento conceptual y lingüístico, mecanismos empleados por el HNN para lograr sus propósitos comunicativos, siendo consciente de los problemas o carencias que surgen durante la fase de planificación de una secuencia lingüística. Poulisse elabora su propuesta taxonómica a partir del modelo psicolingüístico de producción discursiva (*psycholinguistic model of speech production*) de Levelt (1989), que distingue dos niveles de producción: el conceptual y el lingüístico.

<sup>200</sup> Se conoce como **Proyecto Nijmegen** al trabajo de investigación que Poulisse llevó a cabo en la universidad holandesa del mismo nombre, bajo la supervisión de Bongaerts y Kellerman, sobre el empleo de EC por parte de estudiantes holandeses de inglés. Su objetivo fue ir más allá de las diferencias lingüísticas y examinar los procesos psicológicos subyacentes que había detrás del uso de las EC. El fruto directo de esa investigación fue, precisamente, este libro de Poulisse (1990). El Proyecto Nijmegen es considerado todavía hoy como una de las investigaciones más provechosas en el campo de las EC.

(...) si se encuentra una categoría de EC que es más usada por un grupo de aprendices que tienen un determinado estilo cognitivo, entonces podría decirse que dicha categoría de estrategias es caracterizada por ese estilo cognitivo. (Littlemore, 2001a: 242).

De acuerdo con esta taxonomía hay que distinguir dos “familias de estrategias”: la **lingüística** y la **conceptual**, que se subdividen, a su vez, en dos grupos, tal y como refleja el siguiente cuadro:

conceptual	analítica	acuñación léxica circunloquio descripción paráfrasis
	global/holística	aproximación mímica
lingüística	creatividad morfológica	
	transferencia	préstamo extranjerismo traducción literal

Fig. I.11. Taxonomía de estrategias de Poulisse (1990)

Si los aprendices compensan el olvido de una palabra a través del conocimiento lingüístico se considera que están usando una **estrategia lingüística**, mientras que si se esfuerzan por compensarlo aprovechando su conocimiento conceptual se interpreta que están empleando una **estrategia conceptual**.

El estudio empírico que afronta Littlemore se centra exclusivamente en las **estrategias conceptuales**, es decir, aquellas basadas en la descripción, que orientan la solución de un problema léxico hacia el **análisis del concepto**, descomponiéndolo en sus características internas o propiedades individuales (**conceptuales analíticas**), o bien, aquellas basadas en la **comparación**, que emplean un término que designa otro concepto que comparte algunas de sus propiedades o está relacionado semánticamente con aquél que se pretende producir (**conceptuales holísticas**). A partir de la taxonomía de Poulisse (1990), Littlemore elabora la siguiente:

ESTRATEGIAS CONCEPTUALES	
holísticas conceptuales	analíticas conceptuales
comparación original metafórica	análisis componencial
comparación convencional metafórica	función
palabra relacionada ( <i>related word</i> )	actividad
comparación negativa	lugar
superordinada	emoción

Fig. I.12. Taxonomía de estrategias conceptuales de Littlemore (2001a)

En la **comparación original metafórica** el aprendiz compara el ítem con otro de una manera metafórica original e idiosincrásica; por ejemplo, “Es como *un chicle*” (refiriéndose a una babosa). La **comparación convencional metafórica** ocurre cuando el aprendiz compara el ítem con otro que es convencional en su L1 o en la lengua meta; por ejemplo, “Es *un tipo de pelota*” (para referirse a un rábano). El aprendiz estaría usando una **palabra relacionada** cuando compara un ítem con otro pero **no de forma metafórica**; por ejemplo, “Es como *un caracol* pero sin caparazón” (para referirse a una babosa). El aprendiz emplea una **comparación negativa** cuando se refiere a lo que **no es** el ítem; por ejemplo, “No es el que lleva su casa a la espalda” (es decir, no es un caracol sino una babosa). El aprendiz pone en juego una estrategia holística conceptual **superordinada** cuando proporciona el nombre genérico de la familia léxica a la que el ítem pertenece; por ejemplo, “Es una clase de *pescado*” (para referirse al pez espada).

En relación con las estrategias analíticas conceptuales, las de **análisis componencial** son aquellas que el aprendiz despliega cuando describe los rasgos individuales del ítem; por ejemplo, “Tiene una parte roja arriba y una blanca abajo” (refiriéndose al rábano). Se pueden distinguir, además, estrategias analíticas de **función**, empleadas por los aprendices cuando hablan de para qué sirve el ítem en cuestión; por ejemplo, “Es algo que se puede comer” (refiriéndose a un calamar), de **actividad**, cuando se habla de algo que el ítem en cuestión hace; por ejemplo, “Se mueve muy despacio” (refiriéndose al caracol); de **lugar**, cuando se habla de dónde se puede encontrar; por ejemplo, “A menudo se puede encontrar al lado de la

casa” (refiriéndose a la hiedra) y de **emoción**, cuando se especifica alguna de las que provoca el ítem; por ejemplo, “Da miedo a las personas” (hablando de una lechuza).

En lo que al **estilo cognitivo** se refiere, Littlemore adopta la propuesta de Riding y Cheema (1991), según la cual, éste es concebido como un *continuum* que se organiza a partir de dos dimensiones principales: la dimensión **holístico-analítica** (*holistic-analytic dimension*) y la **verbal-visual** (*verbalizer-imager dimension*):

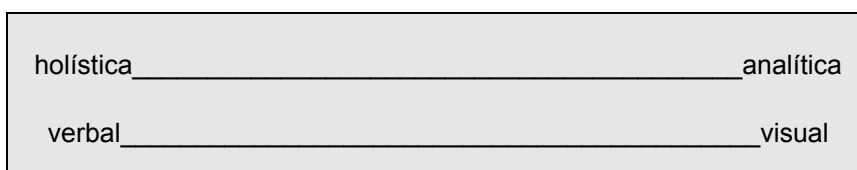


Fig. I.13. Dimensiones del estilo cognitivo según Riding y Cheema (1991)

Mientras un individuo **holístico** es capaz de contemplar las situaciones en su conjunto, en su contexto global, los individuos más cercanos al polo **analítico** tienden más a examinar la información en sus distintas partes y observar los detalles. En contrapartida, los individuos con un estilo cognitivo tendente hacia el polo **holístico** encuentran dificultades para descomponer una situación en sus distintas partes. Del mismo modo que los **analíticos** tienen más dificultades para obtener una visión equilibrada de conjunto, pero pueden centrarse en un único aspecto, excluyendo los demás, y agrandándolo de una forma desproporcionada.

La dimensión **verbal-visual** se refiere a la preferencia que demuestra cada individuo a procesar información **verbalmente**, esto es a través del lenguaje natural, o **visualmente**, a través de imágenes mentales.

En este estudio, en concreto Littlemore (2001a: 243) se centra exclusivamente en describir la posible relación entre las preferencias de uso de determinadas EC y la dimensión **holístico-analítica** del estilo cognitivo que caracteriza a cada aprendiz. La hipótesis que sostiene es la siguiente:

(...) si HOCO (las **estrategias holísticas conceptuales**) y ANCO (las **estrategias analíticas conceptuales**) reflejan diferentes procesos psicológicos, entonces estarán asociadas a diferentes estilos cognitivos.

Los resultados del estudio se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

1. Los participantes usaron más estrategias **conceptuales** que lingüísticas.
2. Los participantes **analíticos** utilizaron una mayor proporción de **estrategias conceptuales analíticas** que los participantes cuyo estilo cognitivo era holístico.
3. Los participantes **holísticos** emplearon una mayor cantidad de **estrategias conceptuales holísticas** que aquéllos cuyo estilo cognitivo era analítico.

Littlemore concluye que las diferencias individuales en los patrones de uso de las EC pueden ser atribuidas, al menos en parte, al estilo cognitivo (Littlemore, 2001a: 241), teniendo en cuenta que los participantes holísticos son significativamente más propensos a emplear estrategias holísticas de comunicación y los participantes analíticos tienden a emplear estrategias analíticas de comunicación. Esto significa que parece existir una relación entre la dimensión del estilo cognitivo holístico/analítico y la elección de EC basadas en la comparación o en la descripción, respectivamente.

Es interesante recalcar, tal y como lo hace Littlemore, que el test CSA<sup>201</sup> basa sus resultados en la premisa de que la tendencia hacia un determinado estilo cognitivo permite a un individuo completar con más rapidez las tareas que tienen que ver con su estilo cognitivo, ya que mide, de manera automática, los tiempos de reacción de cada participante que se somete a él; de tal forma que son considerados holísticos o analíticos dependiendo de la velocidad con que responden a cada una de las cuestiones que lo componen. En opinión de Littlemore (2001a: 256), los resultados del estudio apuntan a que:

---

<sup>201</sup> Nos referiremos con más detalle a este test en el apartado III.3.5.2., cuando hablemos de su utilización en nuestra investigación empírica.



Aunque todos los participantes están capacitados para emplear estrategias de comunicación tanto analíticas como holísticas, hay ocasiones en que algunos participantes usan EC analíticas porque tienen un acceso más rápido a los procesos de pensamiento analítico, mientras que otros usan EC holísticas porque cuentan con un acceso más rápido a los procesos de pensamiento holísticos.

Sin embargo, el hecho de que los participantes se sintieran presionados para realizar la tarea rápidamente ha podido, en opinión de Littlemore, influir en esta circunstancia. Una línea de investigación que apunta la autora como necesaria sería determinar si el aumento de la presión conduce a una diferencia más marcada todavía en esa tendencia de uso.

En esa misma línea de trabajo ya iniciada con el estudio empírico anterior, Littlemore se embarca en una nueva investigación (Littlemore, 2001d), cuyo objetivo es poder comprender mejor en qué consiste la **competencia metafórica fluida**. Para ello, se plantea las siguientes cuestiones:

1. La competencia metafórica, ¿es o no un concepto unitario?
2. ¿Existen rasgos cognitivos que podrían ayudar a desarrollarla? ¿Se podrían identificar?
3. ¿Cuál es la relación entre competencia metafórica y competencia comunicativa?

Inspirándose en los trabajos de Pollio y Smith (1980)<sup>202</sup>, Littlemore considera que la **competencia metafórica fluida** se concreta en estos cuatro componentes:

---

<sup>202</sup> En este trabajo, los autores llegan a identificar, por primera vez, tres componentes – originalidad, fluidez y habilidad para encontrar significado a una metáfora– como aspectos diferenciados dentro de un constructo más general, el constituido por la **competencia figurativa**. En su estudio, piden a 70 adultos que completen 11 tests con los que tratan de valorar la producción original metafórica (los participantes tienen que continuar de manera original oraciones como, por ejemplo, “La otra era una voz más suave, tan suave como...”), la comprensión (los participantes tienen que explicar un oxímoron como “delicada armadura” (*delicate armour*), la fluidez asociativa (los participantes tienen que imaginar todos los usos posibles para un objeto determinado) y la creatividad (los participantes tienen que escribir una breve composición comparándose con algún animal). A partir de los resultados

1. La **originalidad en la producción metafórica** (la habilidad de idear nuestras propias metáforas no convencionales).

2. La **fluidez en la interpretación metafórica** (la habilidad para encontrar más de un posible significado para una única metáfora dada, es decir, la habilidad para identificar varios posibles marcos para comparar el tópico y el vehículo).

3. La **capacidad** (*ability*) **para encontrar significado a una metáfora** (la habilidad de idear un significado plausible para una metáfora novedosa).

4. La **velocidad para encontrar significado a una metáfora** (la habilidad para crear un significado plausible rápidamente, estando bajo presión).

Además de reconocer la importancia que tiene la intervención del profesor dentro del aula en el desarrollo de la competencia metafórica fluida de los aprendices, Littlemore se apoya en otros estudios como el de Johnson y Pascual-Leone de 1989, para poner de relieve las diferencias individuales detectadas en cuanto a la capacidad para producir y comprender metáforas, así como en las evidencias (Kogan, 1983) para que la CM se considere un rasgo cognitivo que permanece relativamente estable:

la investigación acerca de las diferencias individuales asociada a la competencia metafórica puede conseguir evidenciar si algunos aprendices están dotados de una personalidad o de unos rasgos cognitivos [determinados] que les permiten desarrollar esta competencia más fácilmente que a otros. (Littlemore, 2001d: 460)

En este mismo trabajo, Littlemore se lamenta de que, a pesar del despegue que ha experimentado en estos últimos años la investigación empírica sobre el procesamiento de metáforas conceptuales (por ejemplo,

---

obtenidos en las 11 pruebas practicadas, Pollio y Smith identifican tres factores que, en su opinión, están relacionados respectivamente con tres aspectos de la CM: el uso figurativo innovador con la originalidad en la producción metafórica, la fluidez asociativa con la fluidez en la interpretación metafórica y, por último, los silogismos con la habilidad para encontrar significado a una metáfora.

Gibbs, 1994), en esos trabajos apenas se menciona la posibilidad de que las diferencias de procesamiento detectadas puedan tener que ver con los distintos estilos cognitivos a los que tiende cada individuo. Para Littlemore, lo más interesante es poder estudiar las relaciones entre el grado de desarrollo de cada uno de estos cuatro componentes ya citados de la CM, con variables individuales como el estilo cognitivo, que tiene tanta relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

Investigadores como Miller (1987), Riding y Cheema (1991) o Schmeck (1988) han proporcionado evidencias teóricas y empíricas de que tanto el **razonamiento analógico amplio** como la **recuperación divergente** (*divergent retrieval*) están en estrecha relación con el **estilo cognitivo holístico**. Teniendo en cuenta que, como vimos en el apartado anterior, el razonamiento analógico amplio y el pensamiento divergente subyacen posiblemente a la CM, la **competencia metafórica**, argumenta Littlemore, puede desarrollarse más fácilmente en **individuos con un estilo cognitivo holístico**. Sostiene, además, la idea de que la CM es importante para los aprendices de una L2, ya que es probable que contribuya al **desarrollo integral de la competencia comunicativa**.

Littlemore examina los cuatro componentes de la CM anteriormente citados y formula las siguientes cuestiones: ¿están relacionados entre ellos?, ¿están relacionados con el estilo cognitivo holístico? y ¿están relacionados con la CC? A continuación, nos referiremos al estudio realizado por Littlemore para tratar de darles respuesta. Nos limitaremos, sin embargo, a exponer aquí lo relativo al primer componente de la CM, el de la **originalidad en la producción metafórica**, que es el que más nos interesa.

Se trataba de un grupo de 82 estudiantes belgas universitarios de edades comprendidas entre los 18 y los 20 años, estudiantes de inglés como L2 desde hacía, por lo menos, ocho años y que se encontraban en un nivel intermedio-avanzado. El test utilizado para valorar la originalidad en la producción metafórica fue adaptado de la técnica originariamente utilizada por Gardner, Kirchner *et al.* (1974), con el fin de evaluar la capacidad de un grupo de niños para crear y apreciar metáforas novedosas, y empleado,

después, por Trosborg (1985) con el objetivo de investigar la capacidad de estudiantes de L2 para producir metáforas novedosas. A cada participante se le proporcionaron dos ejemplos, uno en inglés y otro en francés, y 16 expresiones breves (ocho en francés y ocho en inglés). Se les pedía que trataran de completar las oraciones lo más creativamente posible. El promedio de cada participante se calculó adaptando el de Gardner (Gardner, Kirchner *et al.*, 1974). Un alto promedio indicaba que el participante tenía preferencia por la producción metafórica original (y un bajo promedio indicaba lo contrario, que prefería las producciones literales). Según recoge Littlemore, las respuestas inapropiadas fueron muy raras. Los resultados fueron los siguientes:

En relación con si los cuatro componentes de la CM están relacionados entre sí, desde un punto de vista estadístico, los resultados sugieren que, en términos globales, no existe una relación fuerte entre los cuatro componentes de la CM, si bien se hace ligeramente más marcada en el caso de la L1. En lo que se refiere a la segunda cuestión, es decir, a la relación existente entre el estilo cognitivo holístico y los distintos aspectos de la CM, en todos los casos los participantes holísticos alcanzaron unos resultados más altos que los participantes analíticos. De entre todas, una de las relaciones fue estadísticamente más significativa: los participantes holísticos fueron más rápidos que los analíticos en encontrar significado a metáforas de su L1. En cuanto a la tercera cuestión, sobre si existe relación entre los distintos componentes de la CM y la CC, el análisis correlativo efectuado dio como resultado una variación de 0, indicando que no existía relación.

### **1.3.5. La integración de la competencia metafórica en el modelo de competencia comunicativa: Low y Littlemore (2006)**

En este apartado vamos a centrarnos en dos obras recientemente editadas, fruto del trabajo<sup>203</sup> en colaboración de dos de los investigadores

---

<sup>203</sup> La primera versión del artículo corresponde al mes de enero de 2004, y se titulaba “As

más destacados en el estudio de la CM en L2: Jeannette Littlemore y Graham Low. Nos estamos refiriendo al artículo publicado en febrero de 2006 bajo el título “Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability”, y al libro *Figurative thinking and foreign language learning*, aparecido en abril de ese mismo año. Aunque el artículo pueda ser considerado, hasta cierto punto, un adelanto<sup>204</sup> de lo que los autores desarrollan después en su libro, conviene aclarar algunos aspectos.

El artículo centra su interés en la metáfora y su verdadero alcance, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de una L2, así como en determinar cuál es la relación existente entre la **competencia metafórica** y la **competencia comunicativa** según el modelo de Bachman (1990).

El libro, sin embargo, parte de la reflexión en torno a una instancia mucho más amplia, el **pensamiento figurado**<sup>205</sup> (*figurative thinking*), que abarca no sólo a la metáfora sino a la metonimia y al lenguaje figurado (*figurative language*) en general (ironía, hipérbole, etc.), y se plantea de qué manera contribuye a la competencia comunicativa<sup>206</sup> (*communicative*

---

pervasive as phonology. Metaphoric competence and communicative language ability”; no llegó a ser publicada aunque aparece recogida en distintas bibliografías como *submitted* o *under review*. Nosotros tuvimos acceso a ella gracias a la generosidad del propio Graham Low, que nos envió una copia por correo electrónico. En este apartado haremos referencia a ambas versiones (la no publicada y la aparecida en 2006). Queremos destacar el hecho de que se trate de un artículo que viene siendo revisado desde hace dos años, seguramente esto demuestra la trascendencia de la tesis que sostienen en él. Después de cotejar ambas versiones, hemos conservado alguna de las referencias a la de 2004 aunque, en la mayoría de los casos, corresponden a la del artículo publicado en 2006.

<sup>204</sup> Nosotros aludiremos a estas publicaciones no de forma diacrónica sino integrada, ya que consideramos que, tanto los contenidos como los planteamientos desarrollados en ambas, son complementarios.

<sup>205</sup> Los autores retoman en el libro conceptos que habían sido esbozados en artículos anteriores (los procesos psicológicos que los aprendices necesitan emplear para la interpretación y la producción de lenguaje figurado –fluidez asociativa, razonamiento analógico o formación de imágenes– y los desarrollan con más detalle. El término *inteligencia metafórica* es abandonado definitivamente.

<sup>206</sup> No adoptamos la traducción literal (“Habilidad lingüística comunicativa”) que Javier Lahuerta propone para el mismo término en la versión española del capítulo “Communicative language ability”, perteneciente al libro de Lyle Bachman *Fundamental considerations in language testing* (1990), publicado por Edelsa en 1995 (VV.AA., 1995), ya que consideramos que se refiere a la competencia comunicativa y nos parece más esclarecedor seguir manteniendo este término.

*language ability*) y cuáles pueden ser las implicaciones que esta contribución trae consigo para la enseñanza-aprendizaje de una L2.

Por lo tanto, según lo planteado en el libro, la CM pasaría a formar parte de una competencia más general, que los autores denominan **competencia del lenguaje figurado** (*figurative language competence*) (Littlemore y Low, 2006b: 197), y que englobaría, no sólo la CM, sino la metonímica y otros tipos de *competencias figuradas* que todavía no han sido investigadas en el ámbito de la L2.

Destacan, como uno de los aspectos más interesantes desarrollados a lo largo del libro, las distintas propuestas tipológicas de actividades didácticas que Littlemore y Low van sugiriendo para promover el pensamiento y el lenguaje metafórico en relación con cada una de las subcompetencias comunicativas (sociolingüística, elocutiva, textual, léxico-gramatical<sup>207</sup> y estratégica).

Los autores adoptan una **perspectiva lingüística y conceptual** y declaran que no tienen como objetivo:

(...) “vender” una determinada teoría de la metáfora, sino mostrar que ésta **está involucrada prácticamente en todos los niveles/áreas (areas) del lenguaje que los aprendices necesitan usar, comprender o aprender**, y que puede ayudar en el aprendizaje incluso de aquellas palabras y expresiones que los [hablantes] nativos no pueden procesar activamente como metafóricas. (Littlemore y Low, 2006a: 269)

Lo que quieren es ir más allá de lo ya demostrado por Low en 1988, es decir, que no sólo es posible describir la CM a partir de un conjunto de destrezas (*skills*) concretas que los aprendices necesitan desarrollar, sino que dicha competencia:

---

<sup>207</sup> Aunque esta subcompetencia aparece en el libro como *léxico-gramatical*, en el artículo de Littlemore y Low (2006a), al igual que en el modelo de Bachman (1990), se la denomina, simplemente, *gramatical*.

puede y debe formar parte de los modelos generales del uso de la lengua que emplean actualmente las principales corrientes de enseñanza y evaluación (...). (Littlemore y Low, versión no publicada: 5)

Subrayan que, a pesar de los veinte años transcurridos de discusión académica, de los recientes avances de la lingüística cognitiva y de los resultados obtenidos en el estudio sobre las formas, estructura y funciones de la metáfora, que confirman la existencia de serias implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de L2 (Alexander, 1983; Dirven, 1985; Low, 1988; Littlemore, 2005), se sigue considerando que la metáfora juega un papel muy restringido en la enseñanza-aprendizaje y “parece permanecer invisible”<sup>208</sup>.

Le ha costado mucho tiempo a la metáfora conseguir un avance significativo en las tendencias generales de la práctica pedagógica y en el diseño de materiales de enseñanza (...). Aun ahora, existen pocos cursos de L2 que enseñen la metáfora como algo diferente a la base [que sustenta] pintorescas locuciones idiomáticas (...). (Littlemore y Low, 2006a: 268)

No están claras, a juicio de los autores, las razones por las que le ha costado tanto a la metáfora penetrar en las corrientes de enseñanza de la lengua, pero podrían ser las siguientes:

1. A menudo es difícil tratar con claridad la metáfora y la metonimia y describirlas como *conductas gobernadas por reglas*.
2. Según la LA, el vocabulario puede ser enseñado fácilmente sin hacer ninguna referencia a la metáfora<sup>209</sup>.

---

<sup>208</sup> Como ejemplos claros de esa invisibilidad los autores aportaban, en la versión no publicada de artículo, dos ejemplos muy significativos: el *Oxford handbook of applied linguistics* (2002), de más de 600 páginas, publicado en el 2002, no dedica ni un solo capítulo a la metáfora, ni siquiera una referencia al lenguaje figurado. Lo mismo ocurre con la obra *Introduction to applied linguistics* de Schmitt (2002), editada también el mismo año. En el ámbito del español como E/LE, la única referencia explícita a la CM en una obra de esas características la encontramos en Acquaroni Muñoz (2004a, 2007).

<sup>209</sup> En opinión de Littlemore y Low, esta conclusión se extrae del hecho de que, a pesar de que Lakoff y Johnson (1980) describen la metáfora conceptual como algo estructurado, analizable y determinado por la cultura, éstas se plantean en el contexto del lenguaje

3. La metáfora se sigue considerando como un recurso exclusivamente literario, difícil y *recóndito* (*recondite*); reflejo de un uso avanzado o, en muchos casos, superfluo y propio de una minoría de hablantes<sup>210</sup>.

4. Existen pocas pruebas de habilidad para el reconocimiento o el uso de metáforas, y lo que no puede ser medido tiende a no ser incluido como materia de enseñanza.

Sin embargo, en estos últimos años han empezado a surgir, en relación con el estudio de la metáfora, tanto evaluaciones empíricas de situaciones como intervenciones en el aprendizaje de la lengua. Los resultados de dichos estudios empíricos, combinados con otros descriptivos sobre cómo es empleada la metáfora en contextos reales en los que los aprendices necesitan desenvolverse, están, en opinión de Littlemore y Low, empezando a crear una base sólida para la enseñanza y el aprendizaje de la metáfora y del lenguaje figurado en general.

Littlemore y Low incorporan a la versión publicada del artículo (2006) un nuevo apartado bajo el título: “Lenguaje y pensamiento metafórico” (*Metaphoric language and metaphoric thinking*) que es un anticipo de lo desarrollado más detalladamente en el libro.

El pensamiento metafórico (*metaphoric thinking*) implica intentar determinar si, en un contexto dado, dos entidades son tratadas como incongruentes (o la relación entre ambas necesita ser reorganizada), y si es así, decidir qué aspectos de una son relevantes para la otra. Esto puede requerir [determinados] conocimientos del mundo o de una cultura específica. El pensamiento metafórico asociado a estas

---

convencional, y la mayoría de esos casos se enseñan en los cursos de inglés establecidas como lenguaje literal o como formas idiomáticas fijas.

<sup>210</sup> En la primera versión de este artículo los autores ponen numerosos ejemplos que reflejan esta consideración tanto del lenguaje como del pensamiento metafóricos. Nosotros hemos rescatado algunos de ellos, que nos parecen esclarecedores. En el *US Teaching Assitant Proficiency Test*, la valoración de “produce frases idiomáticas” únicamente debe tenerse en cuenta como criterio de evaluación en el nivel “High Pass”, que es el más alto de todos. En el examen de nivel de la Universidad de Minnessota, sólo en el nivel 4 (el más alto) es donde se espera que los candidatos usen “expresiones idiomáticas apropiadas al tema”. Como queda claro, además, la metáfora siempre queda inscrita como un recurso estilístico prescindible.



decisiones está concebido para ayudar al oyente a comprender qué está tratando de decir el hablante (...) y, en muchos casos, cuál es su valoración. (Littlemore y Low, 2006a: 11)

Además, el **pensamiento metafórico** puede ayudar a los aprendices:

1. a **aproximarse razonablemente** al significado de vocabulario desconocido y
2. a ampliar la variedad de aspectos de los que pueden hablar **con su vocabulario ya adquirido**.

También sostienen que:

(...) a pesar de que, probablemente, existan variaciones en la capacidad para emplear pensamiento figurado, **varias de las destrezas involucradas pueden ser entrenadas bajo condiciones de instrucción apropiadas**. Esto significa que el pensamiento figurado puede conducir al aprendizaje. (Littlemore y Low, 2006b: 89)

Littlemore y Low se sitúan en todo momento bajo el paraguas de la teoría cognitiva de la metáfora (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff, 1993) y reconocen las ventajas que trae consigo abordar la metáfora desde una **perspectiva conceptual**:

1. Permite al analista encontrar metáforas en expresiones convencionales como, por ejemplo, en verbos con preposición.
2. Demuestra la existencia de metáforas subyacentes tanto en el vocabulario básico como en el pensamiento cotidiano.
3. Revela la complejidad y sistematicidad que afecta a muchas metáforas, permitiéndoles ser agrupadas en modelos conceptuales.

A pesar de que:

(...) no podemos estar nunca seguros de nuestras formulaciones [de metáforas conceptuales]. Esencialmente, tenemos que suponer. (...) Es muy fácil inventar metáforas conceptuales para explicar casi cualquier conducta, demostrar que representan realmente algo más que la interpretación individual del analista es otra cuestión. (Littlemore y Low, 2006b: 13)

Los autores consideran que el **enfoque lingüístico** es también importante, de forma particular para los aprendices de lenguas, al centrar la atención en las palabras que realmente se usan y subrayan la importancia de la fraseología y la colocación<sup>211</sup> (Littlemore y Low, 2006b: 271).

En cuanto a la terminología, los autores adoptan los conceptos de **dominio meta** y **dominio fuente**, propios de la lingüística cognitiva, y distinguen entre **metáforas conceptuales** y **metáforas lingüísticas** (siguiendo la línea trazada por el trabajo de Lynne Cameron (2003) al que nos referiremos en III.1.1.1.). Mientras que la **metáfora lingüística** está constituida por palabras o expresiones contextualizadas, ya que forman parte de un texto discursivo oral o escrito, en el caso de las **metáforas conceptuales** lo que está en juego no son las palabras empleadas sino las relaciones abstractas subyacentes entre dos conceptos o entidades que representan formas de pensar y/o de sentir a través de otro dominio cognitivo (el dominio fuente) que se refiere a entidades concretas (lugares, sustancias, contenedores) y, por tanto, más fácilmente comprensibles.

Los autores advierten, además, que muchos investigadores se acercan a la metáfora desde un solo ángulo (lingüístico o conceptual):

El resultado es que podemos proporcionar una idea razonablemente clara de los dos tipos de metáfora, pero la relación precisa entre ambas es desconocida y en el momento de escribir esto está empezando a ser considerada como un amplio campo para la investigación. (Littlemore y Low, 2006b: 11)

Es cierto que la metáfora lingüística y la conceptual concentran su atención en aspectos y niveles diferentes del fenómeno metafórico. Sin embargo, cualquiera que sea el enfoque que adoptemos (lingüístico o conceptual), es necesario en muchas ocasiones **operar simultáneamente**

---

<sup>211</sup> Para profundizar en las conexiones existentes entre metáfora, colocación y desarrollo de la competencia léxica, véase el espléndido trabajo de tesis doctoral de Higuera García (2004).

**en ambos niveles**<sup>212</sup>, ya que están interrelacionados, y un oyente puede necesitar (o elegir) identificar conceptos para resolver la incongruencia planteada por determinada metáfora lingüística:

Nuestro argumento es que, aunque muchos investigadores se decanten a favor de uno u otro enfoque, los aprendices de lenguas necesitan operar con ambos (lingüística y conceptualmente). (Littlemore y Low, 2006a: 271)

En cuanto a la controvertida cuestión de la diferenciación entre **metáforas novedosas** (*novel metaphoric expressions*) y **metáforas convencionales** (*conventional metaphoric expressions*) Littlemore y Low (2006b: 16) introducen una idea innovadora:

Cuando los escritores usan expresiones metafóricas deliberadamente, es probable que empleen metáforas novedosas (o extensiones creativas de metáforas conceptuales), pero no existe ninguna conexión directa entre intencionalidad y novedad (...); la gente puede emplear deliberadamente metáforas convencionales. La observación más importante que queremos hacer es que las metáforas convencionales y las novedosas pueden presentar problemas de producción e interpretación ligeramente distintos, pero **están esencialmente interconectadas y superpuestas**, y, por consiguiente, nos enfrentaremos a las dos en este libro.

El **modelo comunicativo de referencia** adoptado por los autores es el de **Bachman de 1990**<sup>213</sup>, a pesar de que en él la CM aparece única e indirectamente como un aspecto que entraría a formar parte de la

---

<sup>212</sup> Esta necesidad se ha visto reflejada en el procedimiento de identificación de metáforas lingüísticas que ideamos para nuestro estudio empírico, a partir del de Cameron (2003) y que exponemos en el apartado III.1.2.

<sup>213</sup> Desde su primera conceptualización (Hymes, 1971), la CC ha sido desarrollada sobre todo por autores provenientes del área de la adquisición de L2, dando lugar a los siguientes modelos: el de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), que surge con el propósito de construir un marco teórico para el diseño curricular y la evaluación de programas de L2; el de Bachman (1990), basado en el anterior, incorpora la distinción entre competencia pragmática y organizativa; el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), proviene igualmente del área de la adquisición de L2, pero se aplica también para describir el uso de la L1. Para tener una visión panorámica de lo que supone cada uno de estos modelos, consúltense Cenoz (1996, 2004).

**competencia sociolingüística**, asociada a la capacidad (*ability*) para interpretar **figuras del discurso** entre las que se encuentra la metáfora<sup>214</sup>.

Sin embargo, la CM tiene, según los autores, un papel central que desempeñar **en todas y cada una de las subcompetencias que integran el modelo comunicativo de Bachman**. No podemos, por tanto, relegar un fenómeno del lenguaje y de la cognición tan importante como es el metafórico a una capacidad puntual circunscrita dentro de una subcompetencia específica del modelo comunicativo:

La **competencia metafórica** tiene, de hecho, un **importante papel que jugar en todas las áreas de la competencia comunicativa**. En otras palabras, puede contribuir en la competencia gramatical, textual, elocutiva, sociolingüística y estratégica. La metáfora es altamente relevante para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de una L2, **desde los más tempranos estadios de aprendizaje hasta los más avanzados**. (Littlemore y Low, 2006a: 268)

Estamos ante los dos estudios dedicados a poner de manifiesto cómo se relaciona la CM con un modelo concreto de CC: el de Bachman de 1990. De hecho, Littlemore y Low van a ir recorriendo cada una de las distintas subcompetencias que lo integran con el fin de analizar y valorar hasta qué punto la CM se encuentra imbricada.

Los autores manejan el concepto de CM en un sentido bastante amplio, para poder incluir tanto el **conocimiento** de la metáfora como la **capacidad** (*ability*) para usarla, así como *las destrezas* (*skills*) *necesarias*, establecidas por Low (1988), “para trabajar eficazmente con ella” (Littlemore

---

<sup>214</sup> Hay que aclarar que Bachman en ningún momento hace referencia expresa a la CM; sin embargo, sí se refiere a la metáfora cuando se habla de la función imaginativa del lenguaje. La función imaginativa del lenguaje nos permite crear o ampliar nuestro propio entorno con propósitos humorísticos o estéticos, que se materializan gracias a la forma en que se utiliza el lenguaje. Los ejemplos son los chistes, las fantasías, las metáforas y otros usos figurativos del lenguaje, y también asistir al teatro o ver películas o leer novelas o poesía por placer (VV.AA., 1995: 115). En el *MCER* (2002), la única vez que se nombra la metáfora es en relación con la competencia léxica y se hace en los siguientes términos: “**Metáforas lexicalizadas**, semánticamente opacas; por ejemplo, “Estiró la pata” (murió); “Se quedó de piedra” (se quedó asombrado); “Estaba en las nubes” (no prestaba atención)” (2002: 105).

y Low, 2006a: 269). Consideran desde el principio que esta competencia juega un papel importante en todos y cada uno de los componentes que forman parte de la CC según el modelo de Bachman (1990). Hemos acudido directamente a la obra de Bachman, *Fundamental considerations in language testing* (1990), para desarrollar algunos aspectos de su modelo que quedaban sobrentendidos en los trabajos de Littlemore y Low.

El modelo de Bachman se origina en el ámbito de la evaluación de lenguas, ante la necesidad de incardinar el desarrollo y el uso de los tests lingüísticos en una teoría de la competencia de lengua (*theory of language proficiency*). Como es sabido, Bachman se apoya en trabajos anteriores sobre CC; concretamente en Hymes (1971), Munby (1978), Canale y Swain (1980), Savignon (1983) y Canale (1983), que reconocen que la capacidad (*ability*) para usar comunicativamente la lengua implica tanto el conocimiento o competencia en esa lengua, como la habilidad para poner en práctica o usar dicho conocimiento.

El modelo de Bachman tiene la particularidad de que en él se establecen de modo explícito cuáles son las relaciones de interacción entre sus distintos componentes y, al mismo tiempo, entre ellos y el contexto en el que tiene lugar el uso de la lengua<sup>215</sup>. Otra característica es que tiene en cuenta, en su formalización, aspectos cognitivos y extralingüísticos. Según la propuesta de Bachman, la CC (*communicative language ability*) incluye tres componentes: la **competencia en lengua**<sup>216</sup>, constituida por una serie de conocimientos específicos que son empleados en la comunicación a través de la lengua; la **competencia estratégica**, que supone movilizar los medios para poner en relación las distintas competencias de la lengua con los

---

<sup>215</sup> Esta condición convierte su propuesta en un verdadero modelo de CC, en comparación con las propuestas anteriores de Canale (1983) y Canale y Swain (1980), que, al ignorar esas relaciones entre componentes, están más en la línea de ser taxonomías en lugar de modelos. Para más detalles sobre esta apreciación, consúltase Cenoz (1996).

<sup>216</sup> Mantenemos la traducción propuesta en Cenoz (1996). Nos parecería inducir a innecesaria confusión traducirla por competencia lingüística, que remite directamente al concepto chomskyano.

rasgos del contexto de situación en el que tiene lugar la comunicación, así como con las **estructuras de conocimiento** de los usuarios de esa lengua (conocimiento sociocultural, conocimiento del “mundo real”); por último, “los **mecanismos psicofisiológicos**, que se refieren a los procesos neurológicos y psicológicos implicados en la ejecución concreta de la lengua como fenómeno físico (sonido, luz)” (Bachman, 1990: 84). La interacción entre los elementos citados puede representarse en el siguiente diagrama:

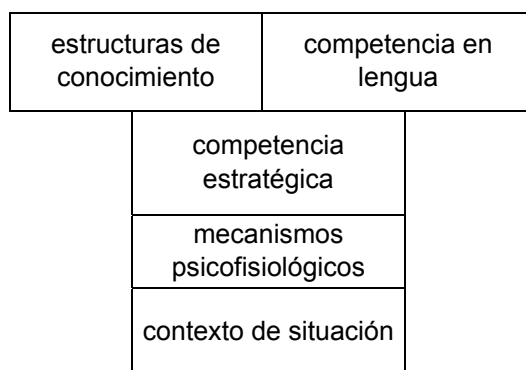


Fig. I.14. La interacción entre los componentes de la CC en el uso comunicativo de la lengua (tomado y traducido de Bachman, 1990: 85)

Dentro de la **competencia en lengua**, se distinguen, en primer término, dos competencias: la **organizativa** y la **pragmática**, desglosadas, a su vez, en otras subcompetencias, tal y como se sintetiza en el siguiente esquema<sup>217</sup>:

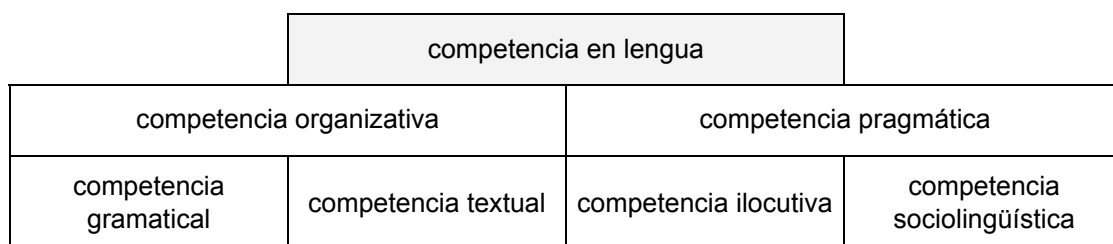


Fig. I.15. Modelo de Bachman (1990)

La **competencia organizativa** comprende aquellas habilidades<sup>218</sup> relacionadas con el control de la estructura formal de la lengua para producir

<sup>217</sup> A los componentes que aparecen en este esquema, que reproduce con otro formato el de Bachman (1990: 87) hay que sumarle la competencia estratégica.

<sup>218</sup> Seguimos a Cenoz (1996) que traduce *abilities* por *habilidades*.

o reconocer oraciones gramaticalmente correctas, incluyendo su contenido proposicional, y ordenándolas para producir textos (Bachman, 1990: 87). La **competencia gramatical** constituye uno de los dos tipos de competencia organizativa que distingue Bachman. No difiere de la competencia gramatical propuesta en el modelo de Canale y Swain (1980), centrada en el conocimiento y la habilidad de las características y reglas formales del lenguaje, es decir, del sistema gramatical de la LM, necesarias para la comprensión y la expresión correctas del significado literal de los enunciados. Según lo expuesto, parecería de entrada que no es posible detectar vínculos entre la competencia gramatical y la CM; sin embargo,

Con los recientes desarrollos en el campo de la metáfora conceptual y la lingüística cognitiva, está claro que un gran número de fenómenos que los profesores de lengua tratan con regularidad como gramaticales, tienen un fuerte componente metafórico. (Littlemore y Low, 2006a: 283)

Los autores se refieren, sobre todo, a aquellos planteamientos desarrollados por Langacker (1987-1991)<sup>219</sup>, según los cuales, muchos de los aspectos gramaticales son un reflejo de la organización cognitiva. Pero, para reconocer la presencia de la metáfora y cómo ésta se ve envuelta en una gran variedad de fenómenos gramaticales que los aprendices de una L2

---

<sup>219</sup> Según Langacker, el lenguaje natural tiene un carácter consustancialmente simbólico y su función primordial es la de significar. Las lenguas son sistemas simbólicos que poseen un plano fonológico y otro conceptual. Por lo tanto, no sólo no conviene separar el componente gramatical del semántico, sino que la gramática debe ser considerada como la estructuración y simbolización del contenido semántico a través de una forma fonológica. Langacker defiende, asimismo, que, al ser el lenguaje parte de la cognición humana, la forma de las construcciones lingüísticas no es arbitraria, sino que responde a razones de economía (mayor eficacia con el menor esfuerzo) respaldadas por su iconicidad, es decir, por la manera en que esa forma lingüística refleja la propia experiencia del mundo. La iconicidad ayuda a explicar, por ejemplo, la razón por la que los pronombres suelen ser más cortos que los sustantivos o los sintagmas nominales a los que sustituyen: la reducción del significado léxico se materializa icónicamente en una reducción formal. Otro claro ejemplo en el plano sintáctico-discursivo sería el hecho de que la información que conecta con lo que se supone ya conocido por el oyente ocupe las primeras posiciones en el orden sintáctico, mientras que las últimas posiciones parecen ser ocupadas por lo más novedoso; con esta disposición se facilita la comprensión del oyente que, al disponer del contenido más relevante y, al mismo tiempo, más difícil de prever al final, cuenta con más datos y más tiempo para procesar la información. La gramática es una disciplina en continua evolución; en palabras de Langacker (1987-1991: 57) “un conjunto de rutinas cognitivas, que se constituyen, conservan y transforman a través del uso lingüístico”.

necesitan comprender y saber usar correctamente, los autores no creen necesario apelar a posiciones todavía controvertidas como las defendidas por Langacker. Littlemore y Low eligen los demostrativos, las preposiciones y el aspecto verbal para ejemplificar su argumentación, porque los consideran cuestiones, todas ellas, que los aprendices de una L2 necesitan adquirir. Lo que defienden es que el pensamiento metafórico puede desempeñar un papel relevante para la clarificación de la conexión existente entre gramática y cognición. Recordemos que Danesi también planteaba la conveniencia de utilizar la metáfora como **instrumento heurístico** para esclarecer el funcionamiento de determinadas construcciones y categorías gramaticales<sup>220</sup>.

En inglés, los **demostrativos** forman una serie cerrada formada tan solo por dos elementos, *this* y *that*, que contrastan mutuamente, y, en algún caso, también con *it* o *the*. En los ejemplos propuestos:

- (1) I'm talking to **this** guy here
- (2) I'm trying to talk to **that** guy over there

El sentido literal básico de (1) es que el oyente es un objeto que existe claramente aquí y ahora, que posee una gran relevancia y es visible y tangible; frente al de (2) que sitúa al oyente a más distancia, circunstancia que lo hace menos visible, incluso invisible o en apariencia, inexistente, si distan bastante, y con una relevancia mucho menor. Sin embargo, existen muchos otros ejemplos que no se explican con facilidad si apelamos tan sólo a su sentido literal. Littlemore y Low recogen los siguientes:

- (3) **That** was really good! (dicho después de comer)
- (4) Let's go out. Yes, **that's** a good idea (como referencia a lo dicho anteriormente) / He suggested going out. We thought **this** would be a good idea (como referencia a lo ya escrito)
- (5) Oh **that** (awful) woman/man!

---

<sup>220</sup> Véase I.3.1.1.



(6) There was **this** Englishman... (en un chiste)

(7) Is **that** John? No it's Peter (al teléfono)

(8) Who's **that**? (ante un ruido)

(9) Peter, **this** is John! (en una presentación)

Tal y como explican los autores, la distancia física es usada para marcar la no existencia de la comida en (3) y del discurso (oral y escrito) en (4). La queja y el humor emplean la distancia física para señalar el rechazo psicológico en (5). La distancia física sirve en (6) para forzar una sensación de familiaridad en el oyente. En la respuesta telefónica (7) y en la pregunta atemorizada (8) existe una distancia física real, pero, al mismo tiempo, un fuerte sentimiento de lo desconocido y de algo que psicológicamente parece no ser familiar o amenazador. En la presentación social de (9) *this* está indicando familiaridad, pero también actúa como preformativo (*performative*), para crear una aceptación social (o la existencia social dentro del grupo que participa en la conversación).

Según plantean Littlemore y Low, todos estos ejemplos pueden ser explicados haciendo intervenir la noción de **distanciamiento metafórico** (*metaphoric distancing*) con respecto a un espacio de conversación idealizado donde los participantes están cerca, visibles, activos y dentro de un área delimitada, donde las cosas que hay dentro son tratadas como relevantes. Según la propia experiencia docente de Littlemore y Low, el empleo de estos mecanismos son extremadamente sencillos tanto para que el profesor los ponga en práctica como para que el aprendiz los pueda comprender. La noción de metáfora es, no sólo relevante, sino que su empleo permite la “humanización”<sup>221</sup> del sistema lingüístico, que de otra manera parecería mucho más abstracto y/o arbitrario.

---

<sup>221</sup> Con *humanización* hacemos referencia a un término creado por Low en un trabajo de 1992 (Low, 1992), que nos parece muy difícil de traducir al tratarse de un juego de palabras: *human-sized* remite, por un lado, a *humanización* y, por otro, a *tamaño*, a *talla* (*size*), en el sentido de que, a su juicio, el uso de la metáfora permite una consideración del sistema lingüístico más a la medida del ser humano. Para más detalles, véase Low (1992).

El uso de las **preposiciones** reviste mucha mayor dificultad para los aprendices de L2 que el de los demostrativos, ya que, entre otras consideraciones, actúan como partículas dependientes y muchas veces, bajo un férreo régimen verbal. Parece razonable, por ello, considerarlas un fenómeno esencialmente gramatical. Sin embargo, tal y como sostienen los autores, su uso también refleja, en muchos casos, una configuración metafórica subyacente. “(...) la metáfora juega un papel central en el significado y en el uso de muchas preposiciones” (Littlemore y Low, versión no publicada: 25). La investigación llevada a cabo en estos últimos veinte años sobre la manera en que se relacionan los diferentes sentidos de una misma preposición parece confirmar que se trata de redes sencillas que se organizan en torno a uno o varios sentidos prototípicos.

El movimiento de un sentido a otro puede a menudo ser configurado a través de simples extensiones *localización/posición* (*location/position*) o de aplicación de las mismas metáforas convencionales que subyacen en gran parte del vocabulario del inglés. (Littlemore y Low, 2006a: 284)

La preposición *on* tomada sólo en su sentido básico de *contacto* (Littlemore y Low, versión no publicada: 23) implica, entre otras cosas, que si X está encima de Y (*on top of*), entonces, X existe y está muy cerca de Y; X es superior a Y, verticalmente hablando; X es visible (incluso sobresaliente). Sin embargo, muchos sentidos de *on* conllevan vínculos metafóricos: en inglés, si una persona está trabajando está “**on** the job” u “**on** standby”, pero si esa persona está enferma, no trabaja y permanece en casa, está “**off**” u “**off** work”, que implica, al mismo tiempo, una incapacidad social y una distancia respecto a una localización (el trabajo) relevante:

La noción de “socialmente activo”, “socialmente en curso” (*socially **ongoing***) y, posiblemente, también “socialmente aceptable” pueden verse [incluidas] en la gran metáfora conceptual compleja LA VIDA ES UN VIAJE, con su noción de camino que sigue un viajero; si las cosas van bien o de acuerdo a lo planeado, estamos “on track”, “on course” y “on our way”. Pero si nos perdemos, sin embargo, estamos “off the beaten track” o sólo “off course”. (Littlemore y Low, versión no publicada: 25)

Littlemore y Low hacen referencia a algunos de los trabajos que se han orientado hacia la aplicación de la extensión metafórica para el estudio de aspectos gramaticales dentro de la enseñanza de L2; es el caso de Boers y Demecheleer (1998), que centran su atención en las preposiciones *behind* y *beyond*, y sostienen que considerar las extensiones de significado de las preposiciones como metafóricas puede facilitar su aprendizaje en L2:

Boers y Demecheleer también sugieren que, cuando enseñamos preposiciones, no debemos solamente secuenciar el aprendizaje [e ir] del significado literal al extendido, sino que puede ser también provechoso emplear listas que agrupen tres o cuatro ejemplos. (Littlemore y Low, 2006a: 285)

Aunque los autores reconocen que, tanto para investigadores como para profesores, tomar la decisión de considerar como metafóricos los usos preposicionales como “in five minutes” u “on time”, “inside a hour” u “off work” sigue siendo controvertida, es más difícil explicarlas de cualquier otra manera. El estudio llevado a cabo por Boers y Demecheleer sugiere que pensar determinados usos preposicionales como metafóricos facilitó por lo menos su aprendizaje a corto plazo en estudiantes de nivel universitario.

En lo que concierne al **aspecto** y al **tiempo verbal**, Littlemore y Low muestran la rentabilidad didáctica de emplear los sentidos metafóricos de *will* y *going to*<sup>222</sup> para establecer su significado en algunos pares de oraciones donde éste no es fácil de diferenciar. Veamos los siguientes ejemplos<sup>223</sup>:

(10) Si invertimos en este proyecto, **perderemos** todo nuestro dinero

---

<sup>222</sup> El uso metafórico de “go + verbo” no es sólo propio del inglés sino que se da en lenguas románicas como el francés y el español. Como advierten Littlemore y Low, en la versión no publicada del artículo, esto no significa que los límites y las correspondencias sean idénticas entre estas lenguas. Por ejemplo, los aprendices de inglés como L2 cuya lengua materna sea el español tendrán que hacer pequeños pero, al mismo tiempo, difíciles ajustes al querer transferir al inglés expresiones como, por ejemplo, “ir mejorando” (*to improve/to get better*).

<sup>223</sup> En esta ocasión hemos traducido los ejemplos originariamente en inglés (“If we invest in this project, we’ll lose all our money”, “If we invest in this project, we’re going to lose all our money”, respectivamente) al español porque funcionan de la misma manera en las dos lenguas.

(11) Si invertimos en este proyecto, **vamos a perder** todo nuestro dinero

Si estamos de acuerdo con que el significado básico de “I am going to X” es “Estoy en una trayectoria hacia X” (*I am on a path towards X*), (11) puede ser interpretada como si nos posicionáramos metafóricamente en un camino que existe y es visible, y cuya trayectoria conduce hacia la bancarrota. El resultado es que ese *camino metafórico descendente* ya está *ocurriendo* o, por lo menos, existen signos visibles de que así va a suceder. El empleo de *will* en (10) conlleva simplemente una expectativa o la predicción de que la bancarrota ocurrirá, sin duda. En cambio, el uso de *going to* denota un mayor grado de compromiso emocional por parte del hablante, mientras que la utilización de *will* implica una posición más neutra desde un punto de vista emocional, más objetiva.

En resumen, según Littlemore y Low:

1. La metáfora está implicada en una amplia gama de fenómenos gramaticales que los aprendices de L2 necesitan ser capaces de comprender y usar.
2. El uso explícito de la metáfora por parte de profesores ofrece una forma sencilla, comprensible y humanizada (*human-sized*) de enseñar aspectos gramaticales.
3. Apelar a la noción de metáfora puede servir para motivar y atraer el interés de los aprendices por la gramática<sup>224</sup>.

El otro componente de la competencia organizativa es lo que Bachman denomina **competencia textual**, y que “incluye el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de tal modo que formen un texto”<sup>225</sup>

---

<sup>224</sup> Los autores ponen el ejemplo de Holme (2001, 2003), que plantea el uso de esquemas subyacentes de viajes y espacios para ayudar a los aprendices a llegar a los marcadores (*markers*) de tiempo/aspecto, a través de la experiencia corpórea directa. Lindstromberg y Boers (2005) consideran que las técnicas de respuesta física total (*total physical response*) pueden facilitar el aprendizaje, por ejemplo, de los verbos de movimiento.

<sup>225</sup> Para Bachman el texto constituye una unidad lingüística esencial, integrada por dos o más enunciados o frases que estén estructurados según las reglas de cohesión y organización retórica, y que puede ser tanto oral como escrito. La competencia textual

(Bachman, 1990a: 88). La competencia textual corresponde a una versión más elaborada de lo que Canale y Swain (1980) presentaban como competencia discursiva, ya que, además de referirse a la importancia de las reglas de **cohesión**, que comprenden las maneras de marcar explícitamente tanto las relaciones semánticas que se establecen en el texto (referencia, elipsis, conjunción, etc.) como las convenciones que gobiernan la ordenación de la información nueva y de la ya conocida en el discurso, Bachman incluye también las reglas de **organización retórica**, relacionadas con la estructura conceptual general del texto y con el efecto que éste provoca en el oyente o lector. Estas convenciones de organización retórica incluyen métodos comunes de desarrollo tales como la narración, la descripción, la comparación, la clasificación y el análisis de proceso. La competencia textual se refiere también al uso de aquellas convenciones del lenguaje que sirven para establecer, mantener y terminar una conversación. Littlemore y Low destacan la importancia discursiva que adquiere la metáfora, sobre todo en “los bordes de las unidades discursivas (*at the edge of discourse units*)”:

Varios estudios de Drew y Holt (1998) muestran de manera muy clara que la gente usa sistemáticamente lenguaje figurativo para **resumir e interrumpir sus encuentros** o para **cambiar de tema**. (Littlemore y Low, 2006a: 282)<sup>226</sup>

También hacen referencia a los trabajos de otros autores donde se estudian otras funciones discursivas que cumple la metáfora, tanto en la interacción oral como en las producciones escritas. Por ejemplo, Low (1997) encuentra funciones metafóricas muy parecidas a las orales en los límites fronterizos de las producciones escritas, aunque aparezcan más elaboradas.

---

afecta, por lo tanto, al uso conversacional de la lengua, es decir, a los mecanismos para marcar las relaciones de cohesión en el discurso oral de manera que éste sea apropiado al contexto y eficaz para alcanzar las metas comunicativas de los interlocutores; a las convenciones para establecer, mantener y terminar una conversación, a la organización de los turnos de palabra, etc.

<sup>226</sup> Si recordamos por un momento la definición de metáfora de Urios-Aparisi (I.1.2.), entre las necesidades comunicativas que la metáfora satisface como recurso lingüístico, destacaba: la definición o aclaración de un concepto, la síntesis y la simplificación, que están acorde con las funciones anteriormente citadas.

De acuerdo con dichos estudios, la metáfora:

1. Ayuda a estructurar el argumento (*argument*) dentro del texto (oral o escrito) (Cameron y Low, 2004).
2. Es empleada para señalar patrones conversacionales de *problema-solución-evaluación*, propios del discurso argumentativo (Koester, 2000; Hoey, 1983).
3. Reduce el riesgo interpersonal de valoración (*evaluation*) por parte de los oyentes, al permitir a los hablantes refugiarse detrás de valores compartidos (Gardner, 1999).
4. Permite a los hablantes discutir asuntos emocionalmente cargados evitando tener que comprometerse (Lerman, 1985)<sup>227</sup>.

La otra gran competencia que Bachman distingue, junto con la organizativa, es la **competencia pragmática**, que se refiere al conocimiento y a las habilidades necesarias para el dominio de las relaciones entre los usuarios de una lengua y el contexto de comunicación en el que ésta se desarrolla; es decir, a las reglas convencionales de la lengua y sus manifestaciones en la producción e interpretación de preferencias y, en particular, al análisis de las condiciones que las hacen aceptables en una situación determinada para los hablantes de una lengua; así como a las características del contexto de uso que determinan la propiedad de dichas preferencias. La competencia pragmática incluye la **competencia ilocutiva**<sup>228</sup>, es decir, el conocimiento de las convenciones pragmáticas necesarias para la realización aceptable de las distintas funciones del

<sup>227</sup> Esta función está en relación con la habilidad para controlar e interpretar “evasivas”, formulada por Low en 1988.

<sup>228</sup> Tal y como recuerda el propio Bachman (1990), la noción de competencia ilocutiva se gesta a partir de la teoría de los actos de habla de Searle (1969), que distingue: actos locutivos, actos proposicionales y actos ilocutivos. El primer tipo es el acto de decir algo. El segundo conlleva una referencia a algo o expresa un predicado sobre algo. El tercero es la función que realizamos cuando decimos algo (pedir, aconsejar, afirmar). El significado de una preferencia se puede describir en relación con su contenido proposicional (referencia y predicación) y/o con su fuerza ilocutiva. Tanto Austin (1962) como Searle (1969) incluyen también los actos perlocutivos, que vendrían a ser el efecto que un acto ilocutivo concreto produce en el oyente.

lenguaje, o, en palabras de Littlemore y Low, “la capacidad (*ability*) para comprender no simplemente las palabras empleadas sino el mensaje que se está intentando transmitir a través de ellas” (Littlemore y Low, 2006a: 275); y la **competencia sociolingüística** o el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas necesarias para llevar a cabo esas funciones en un contexto dado (cuáles de todas las posibles preferencias son las más apropiadas en el contexto específico). Bachman las agrupa en cuatro macrofunciones: **ideativa** (*ideational*), **manipulativa** (*manipulative*), **heurística** (*heuristic*), e **imaginativa** (*imaginative*). Una misma instancia discursiva puede cumplir simultáneamente más de una función; cuando esta amalgama de múltiples funciones se va interconectando entre las distintas preferencias, proporciona **coherencia** al discurso.

Las **funciones ideativas** tienen que ver con el uso que hacemos de la lengua para intercambiar información, así como para transmitir los sentimientos que dicha información nos provoca. La metáfora se convierte así en un buen recurso para expresar nuestra evaluación personal sobre determinada experiencia o situación; por eso mismo, si un oyente o lector no es capaz de acceder a su comprensión, el resultado puede ser no captar<sup>229</sup> ese contenido evaluativo ofrecido por el hablante o por el escritor. En lo que a la producción se refiere:

(...) la capacidad (*ability*) de usar la metáfora para expresar nuestro punto de vista es probable que contribuya de manera significativa a [mejorar] la competencia comunicativa del estudiante. (Littlemore y Low, 2006a: 276)

Frente a casos metafóricos puramente informativos, que los autores del artículo califican de *bastante neutros*, tales como:

(12) She addressed the question of... (Ella **dirigió** la pregunta de...)

(13) He went beyond the advertised topic (Él **fue más allá del** tema dado)

---

<sup>229</sup> Littlemore ha llevado a cabo diferentes estudios empíricos que demuestran que la metáfora constituye uno de los obstáculos mayores para la comprensión lectora de textos de economía por parte de estudiantes de L2. Véanse Littlemore (2001c, 2002b, 2004a) y MacCormac (1988).

(14) He awoke a tenderness in her (Él **despertó** ternura en ella)

Existe un amplio abanico expresivo que abarca una gran variedad de metáforas innovadoras y convencionales, como, por ejemplo, “**spill the beans**” (descubrir el pastel), “a **hard** life” (una vida **dura**), “to **attack** one’s job” (**acometer** el trabajo), que transmiten componentes semánticos tanto informativos como afectivos.

Las **funciones manipulativas** son aquéllas en las que el propósito principal es el de influir en el mundo que nos rodea<sup>230</sup>. De acuerdo con Littlemore y Low, la metáfora constituye la base de una gran cantidad de preferencias conversacionales que requieren ser interpretadas como órdenes (por ejemplo, “Calm down”, “Back off!” o “Stop poking your nose in!”). En los textos especializados de inglés para los negocios se encuentran muchas evidencias de la importancia que cobra el lenguaje figurado y, en especial, el metafórico para desempeñar funciones manipulativas. En su artículo de 2006, Littlemore y Low recogen un ejemplo en el que Tom Peters, considerado como uno de los autores con mayor difusión entre los teóricos de la organización empresarial, usa la metáfora de la *dinamo* (*dynamo*) para referirse a aquellos trabajadores que “emiten buena luz” porque siempre se esfuerzan por aprender algo nuevo, se embarcan en continuos desafíos profesionales, etc. y que, por ello, deben ser mantenidos y “alimentados” (*nurture*), ya que de ellos depende el éxito a largo plazo de cualquier empresa. Según los autores:

Estas metáforas son altamente persuasivas, y contribuyen de manera convincente a [divulgar] la idea de que hay

---

<sup>230</sup> Aunque Littlemore y Low no hacen referencia explícita a ellas, Bachman (1990: 93), siguiendo a Halliday (1973), distingue tres clases de funciones manipulativas: la función instrumental (*instrumental function*), con la que usamos la lengua para conseguir hacer cosas (sugerencias, peticiones, mandatos, advertencias, amenazas, intenciones, ofertas, etc.); la función reguladora (*regulatory function*), cuya intención es controlar o manipular de forma directa la conducta de los otros y la nuestra (formulación de reglas, leyes, normas de comportamiento). Por último, la función interaccional (*interactional function*) que pretende formar, mantener o cambiar las relaciones interpersonales; por ejemplo, los usos fáticos de la lengua (saludos, preguntas rituales acerca de la salud o comentarios sobre el tiempo) donde el contenido proposicional está subordinado a la función primaria interaccional que consiste en mantener la relación entre los interlocutores.



buenos y malos trabajadores y de que es importante fijar la atención en los buenos, y despedir a los no-tan-buenos: un enfoque bastante áspero de [lo que es] la dirección. Puede ser que algunos trabajadores hayan sido, de hecho, despedidos como resultado directo de la lectura por parte de sus jefes del libro de Tom Peters. Si esto es así, entonces la metáfora ha permitido llevar a cabo ambas funciones, instrumental y reguladora. (Littlemore y Low, versión no publicada: 11)

En ambas versiones del artículo publicado en 2006 se destaca lo importante que es para el desarrollo de la CC la capacidad para identificar aquel lenguaje figurado (y, en concreto, metafórico) que está al servicio de dicha función manipulativa, para no dejarse persuadir por determinado uso metafórico desplegado por otra persona. Para evitarlo se necesita empezar por identificar las metáforas conceptuales que envuelven a los argumentos y ser capaces, después, de valorar sus limitaciones, mediante la identificación de aquellos aspectos de los dominios origen que no deben transferirse a los dominios destino, o hacer surgir metáforas conceptuales alternativas:

Hay dos importantes, pero diferentes, aspectos de esta destreza. El primero es **sobrevivir a pesar de la metáfora deliberadamente<sup>231</sup> usada (...)**; la otra destreza, menos obvia pero también importante, es **mantener una postura teórica a pesar de [la presencia de] una metáfora no intencionada pero persistente que indica la idea opuesta<sup>232</sup>**. (Littlemore y Low, 2006a: 277)

La metáfora es también utilizada con una función manipulativa en una conversación cuando uno de los participantes recoge y extiende una metáfora que ya está siendo empleada por su interlocutor, con el fin de

---

<sup>231</sup> Littlemore y Low (2006a: 277) ponen el ejemplo estudiado por Lerman (1985) de la manera en que los ayudantes de Nixon usaron una gran variedad de preferencias metafóricas para referirse indirectamente a las actividades ilegales en las que el presidente se vio involucrado.

<sup>232</sup> Un buen ejemplo, en opinión de los autores, puede ser la tarea a la que se enfrenta cualquiera que lea un reciente artículo publicado en la revista *The New Scientist* (12 de abril de 2003) sobre la teoría evolutiva de los organismos multicelulares (*snowball theory*). El tema es la evolución darwiniana basada en la posibilidad de la mutación, pero muchos de los fragmentos clave del texto están repletos de metáforas de animación (*animacy metaphors*), seguramente con la intención de generar impacto e interés en el lector (Littlemore y Low, 2006a: 277).

transmitir con mayor contundencia su argumentación. Littlemore y Low hacen referencia al estudio de Mio (1996) que cita una conversación televisiva entre un representante de Lituania y otro de Rusia, con motivo de la inminente independencia de Lituania respecto de Rusia. El representante ruso comparaba la separación de los dos estados con un *divorcio*, teniendo en cuenta que ambas naciones habían convivido durante un largo período de tiempo como si se tratara de un matrimonio. El representante de Lituania replicó que los dos países no estaban experimentando un divorcio porque no habían estado casados nunca, sino que Lituania había sido *violada* (1996: 136).

Aunque puede parecer algo ambicioso esperar que los estudiantes de una L2 lleguen a usar la metáfora de esta manera, los autores exponen un ejemplo que ilustra cómo éstos pueden ser capaces de crear y jugar con la metáfora extendida en el contexto de un aula de idiomas<sup>233</sup>.

La **función heurística**, que constituye el tercer componente de la competencia ilocutiva en el modelo de Bachman, se refiere al uso que hacemos de la lengua para extender nuestro conocimiento del mundo que nos rodea, y tiene lugar en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Como señala el propio Bachman (1990: 94):

Es importante notar que esta función también se relaciona con el uso de la lengua con el propósito de extender nuestro conocimiento sobre la [lengua] misma, es decir, para adquirir o aprender una lengua. Por ejemplo, cuando un profesor de lengua señala un libro que está encima de una mesa y dice “El libro está **encima de** la mesa” (*The book is **on** the table*), no está expresando una información. Es decir, no está llevando a cabo una función ideativa, sino heurística, de ilustración del significado de la preposición *on* en inglés.

---

<sup>233</sup> Se trataba de tres profesores de japonés integrantes de un curso de inglés con fines específicos en la Universidad de Birmingham que participaban en un debate sobre la conveniencia o no de la enseñanza explícita de la gramática en la clase de idiomas. En un momento dado de la discusión surge un intercambio entre los participantes donde se pone en juego la metáfora conceptual APRENDER UNA LENGUA ES UNA INMERSIÓN (EN EL AGUA).

Littlemore y Low atribuyen a las metáforas conceptuales la capacidad para ser empleadas con una función heurística gracias a lo útil que puede resultar su alto poder explicativo; siempre teniendo en cuenta que, para caracterizar un mismo concepto, suele ser necesario apelar a más de una metáfora conceptual, puesto que ninguna es capaz de ofrecer por sí sola una imagen integral. Recordemos que esta función heurística atribuida a la metáfora era mencionada ya por Danesi en su primer artículo de 1986<sup>234</sup>.

En esa misma línea, Littlemore y Low (2006a: 279) se refieren al mecanismo de *ensayo y error* que ponemos en funcionamiento para aprender o enseñar otros aspectos sobre el mundo que nos rodea:

Los profesores, por ejemplo, a menudo crearán **analogías explicativas** [o aclaratorias] especialmente creadas para ayudar al aprendizaje. Así, Cameron (2002) se refiere a un profesor de primaria que compara la lava volcánica con una “melaza pegajosa” y “mantequilla derretida”, y Low (1999a) que informa sobre un profesor de secundaria que acuña [lo siguiente] “los átomos están felices cuando ganan electrones”, pero advirtiéndoles a sus alumnos que deben olvidarlo (*unlearn*) para el examen. **Es muy probable que los aprendices que trabajan en L2 tengan que resolver cómo hacer frente a la metáfora temporal o *ad hoc*, y, como exponemos más adelante, es probable que las usen ellos mismos como estrategias de compensación.**

Otras veces, las metáforas pueden llegar a ser inapropiadas, sobre todo, cuando la tecnología avanza o la ciencia descubre otras realidades. Es el caso de metáforas ya acuñadas como “agujeros negros” y que prevalecen en el uso cotidiano de la lengua a pesar de los avances de la física. La habilidad para identificar, interpretar, usar y evaluar dichas metáforas heurísticas se ha demostrado que es beneficiosa para los aprendices de lengua:

Boers (2000) ha descubierto que atrayendo la atención de sus estudiantes a los dominios origen (*source domains*) de las metáforas conceptuales, podía ayudarles a entender las

---

<sup>234</sup> Véase I.3.1.1.

inferencias y juicios de valor que los escritores querían transmitir. Esto les colocaba en una posición mejor para evaluar y valorar los juicios en particular. (Littlemore y Low, 2006a: 279-280)

La última función que, según el modelo de Bachman, integra la competencia ilocutiva es la **función imaginativa**, que se refiere a “la capacidad (*ability*) que nos permite crear y extender nuestro entorno con propósitos humorísticos o estéticos”, y cuyo valor estriba en la manera en que la propia lengua es usada. El espectro que cubre esta función es, como podemos suponer, amplísimo; incluso se podría establecer un paralelismo entre ésta y la denominada función poética enunciada por Jakobson<sup>235</sup>; está presente en la construcción de fantasías, los usos literarios, los chistes y bromas, los contextos de interacción infantil (juegos, adivinanzas, canciones y poemas), así como en los momentos en que queremos ser ocurrentes, ingeniosos, divertidos o, incluso, persuasivos.

Tal y como hemos podido comprobar, en contra de lo que dan a entender Littlemore y Low en su artículo de 2006, Bachman se refiere explícitamente “a la creación de metáforas u otros usos figurativos de la lengua” (Bachman, 1990: 94) al hablar de esta función.

Littlemore y Low (2006a: 280) se hacen eco de la apreciación recogida en Read, Cesa, Jones y Collins (1990: 139), según la cual, las personas que emplean metáforas en su L1 son consideradas más interesantes, persuasivas, memorables, y con un mejor dominio de la lengua en comparación con los que no las usan, y lo interpretan en dos sentidos:

(...) “ser metafórico” puede ser tratado como un rasgo discursivo conveniente en ciertos contextos (e.g. ser irónico) que los aprendices pueden adquirir o por lo menos aspirar a [ello]. En segundo lugar, se podría argumentar que “ser metafórico” es más un aspecto del estilo personal y muchos hablantes podrían no elegir ser metafóricos.

---

<sup>235</sup> Según Jakobson (1974: 138), la función poética o estética es aquella que se orienta hacia el mensaje como tal y proyecta el principio de equivalencia del eje de selección sobre el eje de combinación. La equivalencia se convierte en rasgo constitutivo de la secuencia.

Se sabe todavía muy poco acerca de hasta qué punto los aprendices transfieren sus preferencias metafóricas de su L1 a la L2, pero, según estudios como el de Lam (2000) sobre la modificación de la identidad, no parece que exista de forma inherente la necesidad, por parte del aprendiz, de adoptar la misma imagen o identidad en la L2.

Littlemore y Low (2006a: 280) califican la enseñanza de la creatividad en una L2 como uno de los aspectos “tradicionalmente más amedrentadores” tanto para el profesor como para el aprendiz, y que no contribuye a acrecentar la confianza en los aprendices, ya que lo que podrían producir como una preferencia creativa puede ser fácilmente tratado como un simple error por cualquier HN. Los autores traen a colación los trabajos de Lakoff, sobre todo el de Lakoff y Turner (1989), que demuestran que una gran proporción de preferencias creativas son fruto de la extensión o la elaboración de metáforas ya existentes en el lenguaje cotidiano. Los aprendices de L2 necesitan, sin embargo, adquirir la capacidad para darse cuenta de cuándo y en qué casos el hablante o el oyente están yendo más allá de lo convencional; de cuándo ese uso creativo está quebrantando un determinado dominio conceptual, y, sobre todo, necesitarán, en opinión de los autores, comprender las razones por las que los hablantes han elegido llevar a cabo dicha ruptura con lo convencional. Las motivaciones para esa ruptura son diversas, según los autores: “Puede ser que quieran simplemente entretener, o transmitir una opinión o un mensaje mucho más serio”.

Littlemore y Low destacan la importancia de que los profesores animen a los aprendices **a que jueguen con las metáforas convencionales como hablantes y escritores, adaptando sus soluciones**, a pesar de que todavía no esté claro “hasta qué punto los hablantes nativos aceptan la creatividad y los juegos de palabras de los aprendices, o, simplemente, los tratan como si fueran un error” (2006a: 281).

En opinión de los autores, si ponemos las dos opciones en una balanza, **"las ventajas de jugar con el L2 parecen pesar más que las desventajas"**<sup>236</sup>.

Littlemore y Low consideran que el amplio papel jugado por la metáfora para llevar a cabo las distintas funciones anteriormente desarrolladas sugiere, una vez más, que puede ser beneficioso ayudar a los aprendices a darse cuenta de cuándo la metáfora está siendo usada de un modo que a ellos no les resulta *familiar* (Littlemore y Low, 2006a: 281). De la misma manera, es beneficioso para cualquier nivel aumentar en el alumno su conciencia de la ubicuidad de la metáfora y resaltar el hecho de que ésta se use para realizar una gran variedad de funciones.

Como ya adelantamos, Bachman se refiere en una sola ocasión<sup>237</sup> a la metáfora, pero, indirectamente, también la inscribe como un aspecto, dentro de la **competencia sociolingüística**, que consiste en "la capacidad para interpretar referencias culturales y figuras del discurso (*figures of speech*)"<sup>238</sup> (Bachman, 1990: 97); los tres aspectos restantes que componen la competencia sociolingüística son la sensibilización hacia las diferencias o variedades dialectales, las diferencias de registro y la naturalidad.

El hecho de situar las figuras del discurso junto a las referencias culturales pone de relieve, según Littlemore y Low (2006a: 274-275), que:

para comprender la metáfora es necesario apreciar las extensiones de significado y los valores dados por una cultura específica a determinados sucesos, lugares, instituciones, o personas. (...) por lo que **el conocimiento de esas referencias culturales compartidas es necesario si se quiere entender o producir la lengua meta con algún grado de precisión.**

---

<sup>236</sup> El Taller de Escritura Creativa, como tendremos oportunidad de ver a lo largo del próximo capítulo, nace con el propósito de ser un espacio donde poder canalizar el uso creativo y lúdico del lenguaje.

<sup>237</sup> Cuando alude a la función imaginativa y la nombra de forma explícita.

<sup>238</sup> Las figuras del discurso se refieren al uso no literal de la lengua e incluyen la metáfora, el símil, la metonimia, las expresiones idiomáticas, la ironía y la hipérbole.

Por consiguiente, Bachman sólo se está refiriendo indirectamente a lo que Littlemore dio en llamar **competencia metafórica cristalizada**<sup>239</sup>.

En el caso de la interpretación está claro que una falta de conocimientos previos (*background knowledge*) adecuados por parte de los aprendices puede conducirlos a malinterpretar las connotaciones de expresiones en apariencia sencillas. Littlemore y Low se refieren a casos concretos de errores tanto de interpretación como de producción basados en una transferencia cultural equivocada. Recogemos aquí sólo el de producción. Un estudiante chino con un nivel avanzado de inglés escribe un trabajo titulado “Fatalismo y crítica social en *Tess of the D’Urbervilles*”. En una parte del texto, el aprendiz quería decir que no importaba cómo Tess se rebelara, pues ella no podía escapar de las garras del hipócrita Alec. Para ello, escribió “(...) ella no puede huir de su palma” (“she is unable to run away from his palm”). En inglés, el poder es expresado en términos de entidades manipulables y *ser poderoso* como una actividad corpórea (*embodied activity*), que conlleva *atrapar*, *detener* o *agarrar* a alguien con las manos. En chino, sin embargo, la palma de la mano es usada como una expresión idiomática que alude a los vanos esfuerzos del Rey Mono para escapar de la mano del dios Buda. “Esta diferencia podría explicar también por qué usó “huir”, ya que uno puede ciertamente huir de una persona (mientras que convencionalmente uno sólo puede “escapar” de las garras [de alguien]” (Littlemore y Low, 2006a: 275). Por otra parte, tal y como aclaran los autores en nota, en chino existe la metáfora conceptual: EL PODER TIENE UNAS FUERTES MANOS que podría apoyar este error de transferencia.

Pero es en el área de la **competencia estratégica**<sup>240</sup> donde Littlemore y Low consideran que el pensamiento figurativo (*figurative thought*) podría

---

<sup>239</sup> Véase I.3.4.1.

<sup>240</sup> La competencia estratégica (CE) –cuyo estudio surge en el marco de la adquisición de L2 y de la psicología cognitiva– puede ser definida como el conocimiento y habilidad del aprendiz para resolver problemas comunicativos que se originan, o bien por un déficit en cualquiera de las otras áreas que componen la CC, o bien por la interferencia de

jugar un papel más destacado. El modelo de Bachman recoge las dos principales direcciones en que los investigadores han orientado la definición de la competencia estratégica en términos de EC<sup>241</sup>; nos referimos a la **perspectiva interactiva** y a la **psicolingüística**.

---

condiciones específicas que intervienen en una situación comunicativa determinada (ruidos ambientales, lapsus linguae, fallos de memoria, etc.). Según Tarone y Yule (1989), existen dos grandes áreas de investigación relacionadas con la CE: aquella que estudia la habilidad global de un aprendiz para transmitir con eficacia una información a un oyente, así como para interpretar la que recibe de éste; y la que se centra en estudiar el uso de EC ante el surgimiento de problemas concretos en ese proceso de transmisión de información. Aunque la CE es particularmente importante para los HNN, no es exclusiva de éstos; cualquier HN ha experimentado también cómo se activa este tipo de comportamiento estratégico para paliar las consecuencias de un fallo de memoria, o frente a la incapacidad para encontrar el término exacto en el momento de tener que referirse a determinada realidad. La CE aparece no solamente recogida en el modelo de Bachman, sino que también forma parte del modelo general de CC planteado por Canale (1983), que la define como conjunto de conocimientos y habilidades, tanto verbales como no verbales, necesario para compensar posibles colapsos comunicativos, así como para acrecentar la efectividad de la comunicación. La importancia de dar cabida dentro del aula de L2 al desarrollo del componente estratégico, a través de su enseñanza explícita y de su plena incorporación al bloque de contenidos pedagógicos programáticos, es hoy en día aceptada por todos aquellos profesores que quieren lograr que el alumno sea responsable de su propio proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, capaz de reflexionar sobre la manera en que éste se está llevando a cabo.

---

<sup>241</sup> La aparición del término *estrategias de comunicación* (EC) se debe a Selinker (1972), en cuyo artículo hace referencia tanto a las estrategias de aprendizaje (EA) como a las de comunicación, considerándolas dos de los cinco procesos esenciales que intervienen en la evolución de la IL. Tal y como señala Pinilla Gómez (1997), no es fácil deslindar con claridad las fronteras teóricas y prácticas que separan ambos procesos estratégicos (aprendizaje y comunicación), y esta dificultad origina malentendidos que vienen provocados, sobre todo, por la polisemia del término *estrategia*, al ser éste aplicado a muchos campos científicos, incluido el de la adquisición de L2, con diferentes matices: táctica, proceso, recurso, mecanismo, procedimiento, etc. Para intentar despejar posibles imprecisiones, veamos algunas de las diferencias a las que se refiere Pinilla Gómez (1997), y que nos pueden ayudar a perfilar ambos conceptos: (a) el foco de interés de las EA está en la adquisición-aprendizaje de la lengua (adquirir vocabulario, memorizar estructuras problemáticas con la ayuda de reglas nemotécnicas, etc.), mientras que el de las EC está en el uso de la misma; (b) las EA son parte del proceso general e inestable de formación y comprobación de hipótesis que se desarrolla durante el período de aprendizaje de una L2, cuya finalidad última es la consecución de reglas estables que respondan a las características de la LM; las EC, por el contrario, no pretenden acabar necesariamente en la consecución y automatización de una determinada regla, sino que responden a procesos cognitivos más concretos que se activan en el momento mismo de la comunicación, cuando el estudiante intenta expresar un mensaje en la LM y se encuentra con problemas precisos provocados por su falta de CC. Ya en el área de investigación de L2, existen dos perspectivas diferenciadas en relación con cómo hay que considerar ambas estrategias: (a) las EC constituyen un tipo dentro de las EA (Oxford, 1990; Rubin, 1981), o, por el contrario, (b) las EC y las EA constituyen procesos diferentes (Faerch y Kasper, 1983a; O'Malley y Chamot, 1990). Nosotros suscribimos la propuesta de Oxford (1990), compartida por Pinilla Gómez (1997), que la resume en los siguientes términos: las EC son “procesos concretos que subyacen a la actuación comunicativa y que se incluyen en un marco global de las EA. Las EC son un grupo de las EA, por ello,



El paradigma de **definición interactivo**, propuesto por Tarone (1983), distingue, por un lado, las *estrategias de aprendizaje* y, por otro, las *estrategias de uso de la lengua*, y dentro de éstas últimas: las **estrategias de comunicación** y las **estrategias de producción**. Según su criterio, para que puedan operar las EC tiene que existir:

Un **mutuo intento** por parte de los interlocutores de entenderse a través de un mensaje, en aquellas situaciones en que las estructuras lingüísticas requeridas por ese mensaje no son compartidas por los interlocutores. (Tarone, 1983: 65)<sup>242</sup>

Con las **estrategias de producción** Tarone quiere dar cuenta de aquellas estrategias de uso de la lengua que carecen de foco interactivo en la negociación del mensaje, donde el objetivo más importante es llegar a conseguir un empleo del sistema lingüístico eficiente, claro y con un mínimo esfuerzo.

Esa base de cooperación imprescindible para que exista una EC supone, en primer lugar, el reconocimiento del papel del oyente en situaciones reales de comunicación, como, por ejemplo, en conversaciones entre HN y HNN. Las EC funcionan como una tabla de salvación a la que poder agarrarse ante el vacío que separa el conocimiento lingüístico de la L2 del aprendiz y el del interlocutor nativo. Sin embargo, la perspectiva interactiva de las EC posee un corto alcance, ya que:

1. No se puede aplicar a los casos en los que no existe una intervención del interlocutor en la negociación del mensaje, bien porque no participa o, simplemente, porque no existe.
2. Su campo de aplicación tampoco contempla el **discurso escrito**.

---

comparten muchas características y están regidas por mecanismos cognitivos similares". Para más detalles, véase Pinilla Gómez (1997: 42-48).

<sup>242</sup> A pesar de haber acudido a la fuente, hemos optado por recoger literalmente la traducción hecha por Pinilla Gómez (1997: 71), por considerarla muy adecuada.

3. No describe los mecanismos mediante los cuales opera dicha competencia.

Surge así, como contrapartida, el paradigma de **definición psicolingüística** de las EC, formulado por Faerch y Kasper en 1980, y que las coloca en el marco de las estructuras cognitivas como un subtipo de los denominados planes verbales: las EC son “planes potencialmente conscientes establecidos por el estudiante para solucionar problemas comunicativos” (Faerch y Kasper, 1980: 81). Recogemos aquí las principales características que esta perspectiva ofrece:

1. Atiende más al estudiante como ser individual que experimenta problemas en la comunicación y emplea estrategias para intentar resolverlos.

2. Incluye los problemas que surgen en las fases de planificación y ejecución de su producción lingüística.

3. La naturaleza cooperativa deja de ser un requisito imprescindible de las EC.

4. Las EC no siempre podrán ser directamente identificadas a partir de los datos obtenidos en la producción lingüística del estudiante.

Los partidarios del **enfoque psicolingüístico** (Poullisse, 1990) suelen definir la CE como la capacidad (*ability*) de los hablantes para usar estrategias que compensen los vacíos de conocimiento de la lengua meta, para poder, por ejemplo, llevar la conversación adelante. Estas estrategias se denominan **estrategias de compensación** (Tarone, 1983: 62).

Littlemore y Low tienen la convicción, y así la defienden en este artículo, desde su primera versión, y en el libro, que el pensamiento figurativo (*figurative thinking*) realiza un papel importante tanto en los aspectos compensatorios como en los interactivos de la CE (Littlemore y Low, 2006a: 287).

De las estrategias de compensación que componen la CE la **acuñación léxica** y la **paráfrasis** o **circunloquio**<sup>243</sup> son con frecuencia de naturaleza metafórica<sup>244</sup>. La **acuñación léxica** conlleva la invención de palabras para hacer comprender un significado a alguien. Con ese fin, los hablantes **usan** o **adaptan** palabras que están disponibles, de manera original o innovadora, para expresar los conceptos que deseen. Este proceso depende con frecuencia del pensamiento metafórico y conlleva la capacidad para extender los límites convencionales del significado de esas palabras. Littlemore y Low hacen, asimismo, referencia a la importancia que tiene, por ejemplo, el uso del pensamiento metafórico para llenar los vacíos creados por la emergencia de campos semánticos nuevos, como elemento central para el cambio y el desarrollo del lenguaje.

La utilización por parte de los HN de la estrategia de compensación de acuñación léxica está documentada y descrita, en estudios como los de Clark (1981, 1982) que reflejan hasta qué punto la extensión léxica mediante la metáfora es una de las mayores estrategias empleadas por los niños pequeños para aprender su lengua materna. Los dos principales mecanismos usados para esta extensión son la **combinación de morfemas** y **el cambio de significado de las palabras**. Ambos deben ser considerados como procesos de naturaleza metafórica. Littlemore y Low (2006a: 287) reconocen que:

En muchos sentidos, las innovaciones léxicas que son llevadas a cabo por los niños en su L1 son similares a las

---

<sup>243</sup> En el artículo de 2006 al que estamos aludiendo en este apartado, las estrategias de compensación citadas son acuñación léxica y paráfrasis. Sin embargo, en el libro se refieren a la acuñación léxica, el circunloquio y la transferencia de la L1. La estrategia de circunloquio implica el empleo de descripciones extensas para sustituir ítems de vocabulario desconocidos por el aprendiz. Creemos que, a pesar de que Littlemore y Low parten de la taxonomía de Poulish (1990), que distingue entre paráfrasis y circunloquio, ellos utilizan ambos términos para designar la misma estrategia.

<sup>244</sup> Con respecto a las de transferencia de la L1, Littlemore y Low (2006b) consideran en su libro que, aunque en la inmensa mayoría de los casos, es improbable que la transferencia conlleve pensamiento figurativo, una posible excepción son las estrategias de transferencia creativa (Littlemore y Low, 2006b: 187), a las que haremos referencia en este mismo apartado.

estrategias de acuñación léxica usadas por los aprendices de una L2 cuando se enfrentan a un vacío en su conocimiento de la L2.

Es el caso del término “balón de aire” (*airball*) acuñado por un aprendiz de L2 para referirse a un globo (*balloon*); nosotros adelantamos, a continuación algunos ejemplos<sup>245</sup> de esa misma estrategia de acuñación léxica recogidos en nuestro corpus de datos.

(15) Para mí la felicidad es **una cantación** (SP482/12/PRET):  
cantar>*cantación* (canción)

(16) fue importante para mí que me voy a España para crear amistades y  
**memorias** **nuevos** (SP376A/5/POST): memories>*memorias*  
(recuerdos)

Como puede apreciarse, son maneras de aproximarse al significado que quieren expresar *estirando* la dimensión semántica del vocabulario que ya poseen (Kumaravadivelu, 1988: 311).

La otra estrategia de compensación, la **paráfrasis** o **circunloquio** de un término ya existente, implica también la **comparación metafórica**. Mediante la analogía metafórica, los aprendices son capaces de emplear sus recursos lingüísticos para expresar una amplia variedad de conceptos. Estos son algunos de los ejemplos que aparecen en el artículo de Littlemore (2001b) y que incorporan al de 2006:

(17) **pavo real** →tiene manchas en sus alas que son como ojos

(18) **caballito de mar** →su cabeza es como la de un punk

(19) **libélula** →es como un helicóptero

Incluimos aquí algunos ejemplos de paráfrasis extraídos de nuestro corpus de datos:

(20) porque un amigo te coge la mano **te hace abrazos** (SP482/15/POST):  
*te hace abrazos*>te abraza

<sup>245</sup> Los ejemplos pertenecientes a nuestro corpus de datos que adelantamos aquí están comentados en el apartado III.1.3.

- (21) Cuando era niña, **tenía los pensamientos diferentes** de que fue la amistad (SP375A/1/POST): *tenía los pensamientos diferentes*>pensaba de otra forma

De esta forma:

Con tal de que los estudiantes sean capaces de señalar<sup>246</sup> apropiadamente el empleo de dichas expresiones, su utilización debe aumentar tanto su fluidez como su eficacia comunicativa global, permitiéndoles usar sus recursos lingüísticos para expresar una amplia variedad de conceptos. (Littlemore y Low, 2006a: 288)

En relación con la **transferencia de la L1**, es decir, el uso o la traducción literal de una palabra o expresión proveniente de la lengua nativa, en el contexto discursivo de la L2, que puede o no existir en esa lengua meta, Littlemore y Low reconocen que en la mayoría de los casos no supone la intervención del pensamiento figurativo, aunque existe una posible excepción: la que Kumaravadivelu (1988: 316) denomina **transferencia creativa** y define en los siguientes términos:

el proceso en el que el aprendiz atribuye a un ítem de la lengua meta todas las funciones –significado referencial y conceptual, *colocabilidad* ( *collocability*), restricción de registro– que esta asume en su traducción equivalente en la L1.

Para Kumaravadivelu, la aparente creatividad derivada de esta clase de transferencia se explica por el hecho de que las expresiones convencionales transferidas directamente de la L1 pueden sonar “exóticas y originales” si no pasan a ser convencionales en la L2.

Para Littlemore y Low esta circunstancia no parece constituir en sí mismo un proceso realmente creativo. El mismo fenómeno puede suceder cuando se produce una transferencia idiomática o transliteralización de un modismo de la L1 en la L2.

---

<sup>246</sup> Interpretamos aquí el verbo *señalar* (*signal*) como una referencia a los marcadores de metáfora o recursos que el aprendiz despliega para marcar que alguna manera que está usando el término metafóricamente. Nos referiremos a ellos en el capítulo III.

Un buen ejemplo para los autores lo constituye el recogido por Nemser (1991), procedente de un aprendiz de inglés cuya lengua materna era el alemán y que empleó el término *ill car*, que es una traducción directa del término alemán *Krankenwagen*, para referirse en inglés a una ambulancia (*ambulance*).

Aunque Littlemore y Low (2006) desarrollan fundamentalmente la incidencia del lenguaje figurativo en las estrategias de compensación, hacen referencia a las **estrategias interactivas** y las definen en un sentido muy amplio, como vías para desarrollar un discurso oral o escrito de tal manera que la conversación o el texto cumplan con los propósitos del hablante o el escritor. Dichas estrategias interactivas están, en opinión de Littlemore y Low, entrelazadas con las funciones evaluativa y manipulativa de la competencia ilocutiva en el modelo de Bachman. Existe también una estrecha vinculación entre estas funciones estratégicas interactivas y la competencia textual. Los autores consideran que “una gran cantidad de lenguaje metafórico es usado con diferentes tipos de objetivos estratégicos tanto en el lenguaje oral como en el escrito” (Littlemore y Low, 2006a: 289).

#### **I.4. Caracterización final de la competencia metafórica**

Nos proponemos caracterizar la **competencia metafórica** a partir de las diferentes perspectivas o líneas de investigación que hemos sido capaces de discriminar en lo desarrollado por los autores estudiados en el apartado I.3. Hemos tenido en cuenta sus **definiciones** y **componentes**, así como el **lugar** que dicho constructo teórico ocupa con respecto al de **competencia comunicativa**.

Para empezar, diremos que todas las caracterizaciones:

1. Asumen los principios básicos de la teoría cognitiva de la metáfora enunciada por Lakoff y Johnson en 1980, y, por lo tanto, la contemplan en su doble vertiente: **cognitiva** y **lingüística**.
2. Asocian la “capacidad o habilidad para metaforizar” con el desarrollo de la **CC**.

En líneas generales, podemos decir que el término **competencia metafórica** les sirve a los autores reseñados para referirse a la **capacidad** y el **conocimiento** de los aprendices para adquirir, comprender y producir metáforas en la L2. Sin embargo, es evidente que, después del camino recorrido, este término adquiere diferentes matices.

Fijémonos en el siguiente esquema:

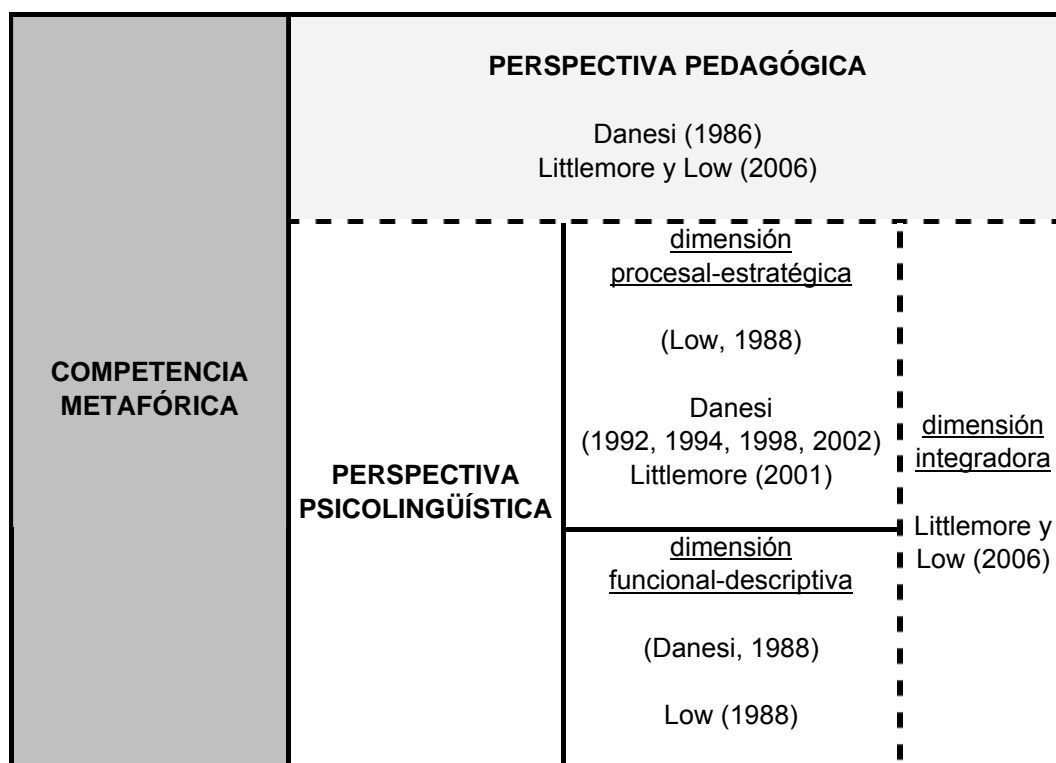


Fig. I.16. La CM según los principales autores

La CM puede ser enmarcada, desde una **perspectiva pedagógica**, donde la metáfora se convierte, al mismo tiempo, en:

1. **Herramienta heurística** empleada por el docente al servicio del aprendizaje y del conocimiento.
2. **Estrategia de instrucción** que facilita la comprensión de lo nuevo al tender nuevos puentes con lo ya conocido.

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de una L2, su utilización puede contribuir, por ejemplo, a esclarecer el funcionamiento de determinados aspectos gramaticales y/o léxico-semánticos propios de la

lengua meta, poniéndolo en relación con lo que ocurre en la L1 del aprendiz. Esta perspectiva pedagógica no constituye hoy en día una vía muerta, sino que ha sido incorporada por Littlemore y Low en sus últimos trabajos (2006), cuando sostienen que la utilización explícita del concepto de metáfora conceptual dentro del aula puede constituir un instrumento<sup>247</sup> de gran rentabilidad didáctica para:

1. Esclarecer determinados fenómenos gramaticales que contienen un “fuerte componente metafórico” (Littlemore y Low, 2006a: 283).
2. Contribuir, en consecuencia, al desarrollo de la **competencia gramatical** (Bachman, 1990) de los aprendices.
3. Hacer que éstos tomen conciencia de la existencia de **semejanzas y diferencias conceptuales y lingüísticas** entre su L1 y la L2.

Afortunadamente, están empezando a publicarse manuales para la enseñanza del inglés (Lazar, 2003), y, también, para la del español (Acquaroni, 2007), en los que, aun con limitaciones<sup>248</sup>, el desarrollo de la CM en L2 constituye explícitamente uno de sus objetivos.

Pero la CM es, sobre todo, contemplada desde un paradigma de definición que podemos calificar de **psicolingüístico** en un sentido amplio. Si la CM tiene algún interés en sí misma es en relación con la actuación comunicativa y con su doble dimensión psicológica y lingüística. Como mecanismo esencialmente cognitivo, esa “capacidad para metaforizar” (Danesi, 1986) implica toda una serie de mecanismos mentales o cognitivos

---

<sup>247</sup> Existen otros trabajos que siguen esta línea y proponen también el empleo de la metáfora conceptual como criterio organizador del vocabulario porque favorece no sólo su comprensión sino su adquisición. Véanse Boers (1998, 1999, 2001, 2004), Lindstromberg y Boers (2005), Luciani (2001), Pérez Bernal (2004) y Gutiérrez Pérez (2004).

<sup>248</sup> Littlemore y Low (2006: 207), a pesar de juzgar, en líneas generales, como prometedor este *enfoque de la metáfora conceptual* (“*conceptual metaphor*” approach), en el que los contenidos de las unidades didácticas se organizan en torno a distintos dominios conceptuales (amor, tiempo, etc.) que subyacen a determinadas expresiones metafóricas, consideran que, por ejemplo, los textos elaborados por Lazar (2003) para su propuesta *Meanings and metaphors. Activities to practise figurative language*, están sobrecargados de metáforas lingüísticas, y esto hace que suenen artificiales.



que subyacen a la producción lingüística de cada aprendiz; se materializa en el plano semántico y discursivo de la lengua, y es regulada por la manera en que cada cultura organiza conceptualmente su mundo.

Dentro de esta perspectiva distinguimos, por lo tanto, dos maneras de abordaje o líneas de aproximación: la que hemos dado en llamar **dimensión procesal-estratégica**, y la que denominamos **funcional-descriptiva**. Ambas surgen al mismo tiempo y con los mismos autores; Danesi (1988), por ejemplo, está adoptando la dimensión procesal-estratégica cuando califica la metáfora de **estrategia discursiva** y de **comunicación**, y distingue uno de sus componentes, a través del *criterio estratégico instrumental*, como “la **capacidad** para usar dichas imágenes conceptuales [metáforas conceptuales] con **propósitos comunicativos, estratégicos o instrumentales**” (Danesi, 1988b: 6). Sin embargo, en ese mismo artículo de 1988, Danesi vislumbraba la dimensión **funcional-descriptiva**, cuando define el otro componente de la CM (*criterio del contexto apropiado*) como el “**conocimiento** de qué imágenes de la lengua meta son culturalmente apropiadas para los conceptos metafóricos”. De la misma manera, Low (1988: 135), al que consideramos el más destacado representante de la dimensión funcional-descriptiva, supo reconocer la existencia de una vertiente estratégica, a pesar de que él centrara su interés en el “desarrollo del **control** sobre el uso y la comprensión de la metáfora en la lengua meta”.

### 1. Dimensión procesal-estratégica

Se hace mayor hincapié en la **dimensión conceptual** de la metáfora, y en la CM entendida como **capacidad cognitiva** o **procesal** que puede **operar estratégicamente** sobre las representaciones del **conocimiento conceptual y lingüístico**, en el transcurso de un acto de comunicación (oral o escrito), más allá de que exista o no un *problema* o un déficit en el conocimiento lingüístico del aprendiz.

Por ese motivo, uno de sus objetivos ha sido tratar de dilucidar cuáles son y cómo actúan aquellos procesos mentales o cognitivos que se despliegan en el procesamiento lingüístico y que están especialmente implicados en la comprensión o la producción metafórica del aprendiz.

Para **Danesi**, la CM comporta “un tipo de conocimiento conceptual” (Danesi, 2002b: 3) que determina el grado de CC del aprendiz, teniendo en cuenta que se trata de una operación de proyección cognitiva estrechamente relacionada con la manera en que cada cultura organiza, desde el punto de vista conceptual, su mundo (Danesi, 1991). Movido por ese afán de esclarecimiento Danesi (1992, 1994, 1998, 2002) ve la necesidad de disociar de forma teórica la fluidez verbal o control sobre los aspectos lingüísticos que intervienen en la comunicación en contextos específicos de interacción, y lo que él denomina **fluidez conceptual**, esto es, la propiedad o adecuación conceptual en sus producciones, si las comparamos con las de los HN; haciéndolas corresponder, con la competencia lingüística y la metafórica, respectivamente:

(...) los estudiantes “hablan” con las estructuras formales de la lengua meta, pero “piensan” de acuerdo con su sistema conceptual nativo: esto es, los estudiantes usan típicamente las palabras y las estructuras de la lengua meta como **“portadoras” de los propios conceptos de su lengua nativa**. (Danesi, 1992: 490)

No obstante, Danesi se va alejando de planteamientos relacionados con aspectos comunicativos, estratégicos o instrumentales del uso metafórico, y traslada su foco de interés del campo de la LA al más amplio de la teoría semiótica, que no sólo comprende el estudio de los sistemas conceptuales materializados lingüísticamente, sino también, el de otros sistemas de representación simbólica. Este alejamiento provoca la **disolución de la CM** como constructo teórico diferenciado y, además, no le permite concretar el estudio aplicado de la CM.

Dentro de esta misma vertiente procesal-estratégica situamos a **Jeannette Littlemore** (2001d). La autora define la CM en relación con los procesos mentales que se despliegan tanto para la interpretación como para la producción metafóricas, y lo hace en estos términos: “la **capacidad** para adquirir, producir e interpretar metáforas en la lengua meta” (Littlemore, 2001d: 459).

Partiendo del modelo de las inteligencias múltiples de Gardner, Littlemore defiende la existencia de la **inteligencia metafórica**, es decir, una instancia cognitiva diferenciada que involucra mecanismos psicológicos como el **pensamiento asociativo**, el **razonamiento analógico** y la **formación de imágenes**, y se concreta en forma de competencia específica –la CM– vinculada al comportamiento estratégico del aprendiz.

La CM queda definida como la capacidad para comprender y producir metáforas novedosas (**inteligencia metafórica fluida**), y para recuperar los significados y usos de metáforas ya conocidos (**inteligencia metafórica cristalizada**).

El hecho de considerar la CM como una habilidad o capacidad no significa que no pueda ser desarrollada, sino que varía de un individuo a otro. Por este motivo, se busca determinar cuáles son las variables individuales que tienen mayor incidencia para el desarrollo de esta capacidad. Littlemore investiga la incidencia que tienen las diferencias individuales entre los aprendices de L2, y esto la lleva a estudiar hasta qué punto su **estilo cognitivo** influye o determina el mayor o menor desarrollo de la CM.

## 2. Dimensión funcional-discursiva

Aunque parte, de igual manera, del reconocimiento de la dimensión cognitiva de la metáfora, se sitúa en el **plano lingüístico**, en concreto, en su proyección funcional y discursiva, y en discriminar lo que Littlemore y Low (2006b: 79) denominan “**sus funciones socialmente interactivas**”. Por ello, se podría pensar, de entrada, que esta visión es más relevante para los profesores y aprendices de lenguas.

Su máximo representante es Graham Low (1988), que concibe la CM como un conjunto de **destrezas** que:

1. pueden variar de un individuo a otro,
2. pueden modificarse bajo la instrucción apropiada,

3. inciden directamente en la mayor o menor **competencia sociolingüística** tanto de los HN como de los HNN,
4. se analizan a partir del **producto**, no en relación con el proceso,
5. son necesarias para llevar a cabo o reconocer las **funciones** que desempeña la metáfora en la comunicación y
6. repercuten en la actuación comunicativa.

Low se centra más en los aspectos relativos a lo que Littlemore calificaba de competencia metafórica cristalizada: conocimiento de la propiedad, aceptabilidad y connotaciones sociales que implica el uso de la metáfora.

### 3. Dimensión integradora

Denominamos así a la propuesta de Littlemore y Low de 2006, cuya caracterización de la CM se inscribe dentro del ámbito del aprendizaje de L2 y desea integrarse en un modelo de CC concreto: el de Bachman (1990). Littlemore y Low (2006) ponen la CM en relación directa con el pensamiento figurativo (término más abarcador, que sustituye al de inteligencia metafórica) e integran el constructo de CM dentro de uno más amplio, el de **competencia del lenguaje figurado** (*figurative language competence*) (Littlemore y Low, 2006b: 197); sin embargo, éste no quedará diluido.

Los autores manejan el concepto de **competencia metafórica** en un sentido amplio, para poder incluir tanto el **conocimiento** de la metáfora como la **capacidad** (*ability*) para usarla, así como “las **destrezas** (*skills*) necesarias”, ya establecidas por Low (1988), “para trabajar eficazmente con ella” (Littlemore y Low, 2006a: 269). De ahí que consideremos esta visión de la CM como la más enriquecida e integradora: no sólo es posible describir la CM a partir de un conjunto de destrezas (*skills*) concretas que los aprendices necesitan desarrollar, sino que esta competencia “puede y debe formar parte de los modelos generales del uso de la lengua que emplean en la actualidad las principales corrientes de enseñanza y evaluación (...)” (Littlemore y Low, versión no publicada: 5).

Para terminar, incluimos algunos esquemas que ilustran cuál ha sido el **lugar** que ha ido ocupando la CM con respecto a la CC, según los distintos autores.

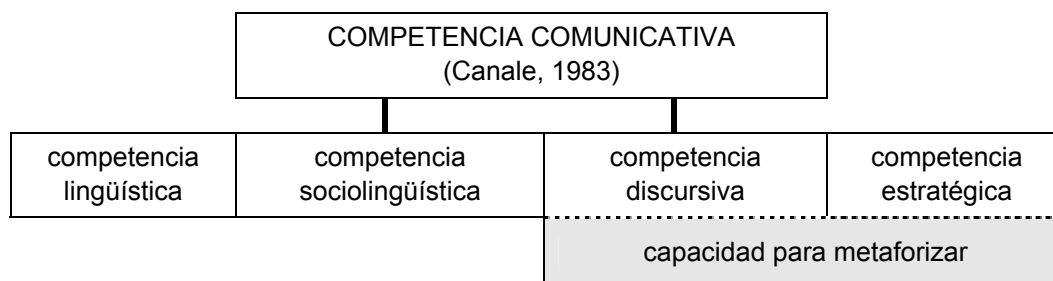


Fig. I.17. Lugar que ocupa la CM con respecto a la CC según Danesi (1986)

competencia gramatical	competencia comunicativa	competencia metafórica
FLUIDEZ VERBAL		FLUIDEZ CONCEPTUAL

Fig. I.18. Lugar que ocupa la CM con respecto a la CC según Danesi (1992, 1994, 1998, 2002)

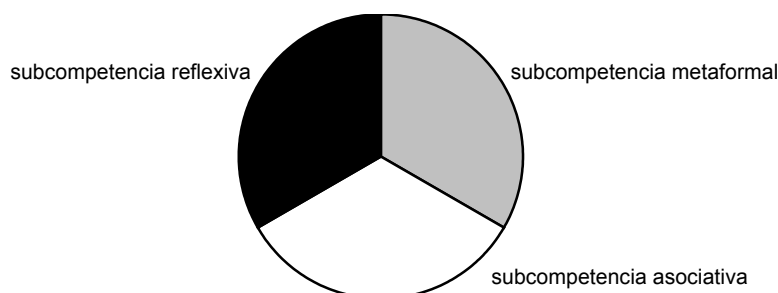


Fig. I.19. La competencia conceptual (Danesi, 2003)

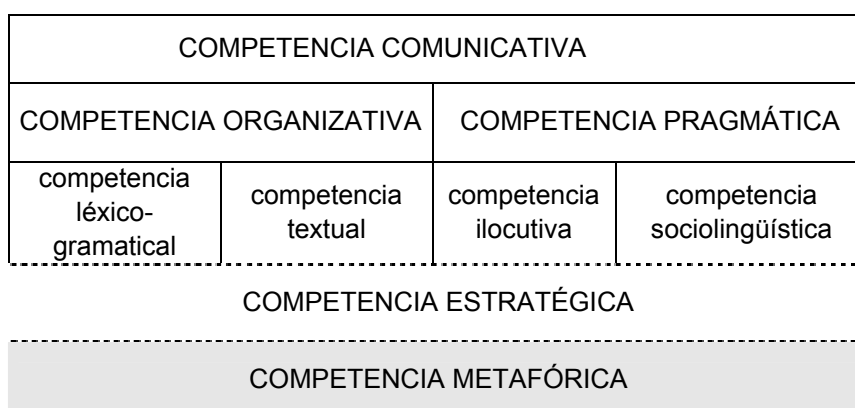


Fig. I.20. Lugar que ocupa la CM con respecto a la CC según Littlemore y Low (2006)

## **CAPÍTULO II**

### **LA PROPUESTA DIDÁCTICA: EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA**



## CAPÍTULO II: LA PROPUESTA DIDÁCTICA: EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

### II.1. Introducción

El propósito de este capítulo es presentar nuestra **propuesta didáctica**, el **Taller de Escritura Creativa**, que constituye el **tratamiento experimental** del **estudio empírico**, y que fue diseñado y puesto en práctica por la doctoranda en el Instituto de Estudios Europeos (IES-Madrid)<sup>1</sup> durante el cuatrimestre de primavera de 2003. Hubiera sido nuestro deseo ser más exhaustivos en su descripción y fundamentación; sin embargo, la complejidad y extensión de esta investigación en su conjunto han hecho que algunos apartados de la misma no se hayan visto desarrollados con la profundidad que hubiésemos deseado; somos conscientes de que estas palabras no nos eximen de responsabilidad.

Tal y como adelantamos en la introducción, lo que nos lleva a plantearnos la intervención didáctica es comprobar la escasa presencia de metáforas lingüísticas en los ejercicios de composición de los estudiantes estadounidenses de E/L2 producidos para la clase de Gramática, más allá del nivel de dominio de la lengua meta (LM) alcanzado en cada caso. Nos parece –en consonancia con lo ya argumentado por Danesi (1988b: 2)<sup>2</sup>– que esa tendencia hacia la literalidad se origina, por lo menos en parte, en el marco de la instrucción formal, y viene motivada por el hecho de que los docentes de LE/L2 no somos, en general, conscientes de todos o algunos de los siguientes aspectos:

1. La **dimensión comunicativa y estratégica** que posee la metáfora en el discurso (oral o escrito) como procedimiento de conceptualización de la

---

<sup>1</sup> Para tener más información sobre la institución IES-Madrid como contexto educativo de la experiencia didáctica, véase III.3.3.

<sup>2</sup> Véase I.3.1.1.



realidad que impregna nuestro lenguaje cotidiano y nos sirve para comprender el mundo que nos rodea y poder dar cuenta de él.

2. La existencia de una amplia gama de usos metafóricos en español que corresponden a **metáforas conceptuales compartidas** con otras lenguas y que pueden servirnos como herramienta didáctica para incentivar la **conciencia metalingüística**<sup>3</sup> del alumno y favorecer la producción metafórica.

3. La importancia que tiene la **competencia metafórica** (CM) en el **desarrollo integral** de la **competencia comunicativa** (CC) de los aprendices de L2.

En consecuencia, los alumnos:

1. No son expuestos de modo intencional y sistemático, sino casual y esporádico, a un **input** o **caudal lingüístico metafórico**.
2. No tienen la oportunidad de desarrollar de forma explícita en el aula los **dominios conceptuales metafóricos**.

El hecho de asumir que gran parte del problema se encuentra en el momento de la instrucción formal nos brinda la oportunidad de intervenir. De este diagnóstico o apreciación inicial se desprende que nuestro principal objetivo va a ser contribuir al desarrollo de la CM de estos estudiantes en lo que a la producción escrita se refiere. Al tiempo que detectamos esta limitación, observamos que, a medida que avanza el curso de español como

---

<sup>3</sup> Desarrollar dentro del aula la **conciencia metalingüística** (*language awareness*) de los alumnos, es decir, su conocimiento explícito sobre la LM, así como su percepción y sensibilidad a la hora de usarla y aprenderla, les permite captar aspectos de la lengua que de otra manera pasarían inadvertidos, como, por ejemplo, la coherencia semántica que demuestran las metáforas lingüísticas al organizarse en torno a una metáfora conceptual que, en numerosas ocasiones, es compartida por la L1. De hecho, la competencia plurilingüe y pluricultural a la que aspira el MCER (2002: 128) “fomenta el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la comunicación, (...)” y contribuye, así, a adquirir una *conciencia metalingüística, interlingüística* o “*hiperlingüística*”, es decir, “una mejor percepción de lo general y lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas”. Las actividades docentes encaminadas a este fin suelen ser de carácter inductivo y reflexivo, para que los alumnos puedan expresar sus intuiciones sobre la organización y el funcionamiento del sistema lingüístico.

L2, los estudiantes demuestran mayor interés por incorporar dentro del aula la **lectura de textos literarios**, así como por tener la oportunidad de abordar sus composiciones con mayor libertad y creatividad, tanto en lo que respecta a la elección de los temas como en lo que se refiere a su textualización.

A lo largo de nuestra experiencia docente, no sólo en IES-Madrid sino también en otras instituciones, y con el propósito de responder, en la medida de lo posible, a esos deseos, fuimos diseñando y poniendo en práctica distintos materiales didácticos<sup>4</sup>, recursos y dinámicas de grupo que incorporaban textos literarios como mediadores del aprendizaje. Estos materiales fueron perfilándose a medida que eran confrontados con la realidad del aula.

En este proceso de puesta en práctica y confrontación surge la idea de ofrecer en IES-Madrid un **Taller de Escritura Creativa** concebido como **espacio independiente** al de la clase de Gramática, donde confluyan aprendices con **distintos niveles de dominio de lengua**, y que nos permita:

1. Utilizar exclusivamente **textos literarios**<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Muchos de esos materiales fueron incluidos en seminarios de formación y cursos de máster. Algunos están recogidos en Acquaroni Muñoz (2006), otros son el punto de arranque para el libro *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2* (Acquaroni Muñoz, 2007), publicado recientemente. En concreto, la secuencia *Así es la vida II* (II.5.2.3.), que gira en torno al poema *Callejón sin salida* de Carmen Martín Gaité, dio lugar, primero a la secuencia didáctica *La vida es un viaje*, publicada el 17 de mayo de 2004 en [www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/mayo\\_04/17052004.htm](http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/mayo_04/17052004.htm) (2004b), y después a su versión definitiva incluida en Acquaroni Muñoz (2007: 132-133). La actividad con el poema *Los columpios*, de Fabio Morábito, publicada en Acquaroni Muñoz (1997b), constituye la primera versión de la secuencia didáctica *Memoria de infancia* (II.5.2.6.). Existe una segunda versión aparecida en Acquaroni Muñoz (2006) bajo el título *En un lugar de la infancia*. La versión definitiva está recogida en el libro de 2007, ya citado. La canción de Joaquín Sabina *Así estoy yo sin ti* también ha sido utilizada en nuestras clases de español como L2 antes de constituir el *texto-trampolín* para la secuencia preliminar *Y tú, ¿cómo estás?* (II.5.2.1.).

<sup>5</sup> Como apunta Martín Peris (1995: 488), a pesar de la diversidad de textos auténticos que se incorporan a los manuales de L2/LE como materiales de enseñanza, la presencia de textos literarios sigue siendo escasa; “predominan los textos conversacionales” y, muchas veces, en “registro coloquial” (Martín Peris, 1995: 488). También señala que mientras algunos manuales optan por ese “tono coloquial general –tal vez derivado de una selección de situaciones y contextos de uso informales– (...) otros parecen carecer de tono alguno, presentando un lenguaje muy neutro” que no es representativo de la variedad de registros.

2. Canalizar e instrumentalizar ese **deseo de mayor libertad y creatividad** expresado por los propios alumnos.

3. Dedicar más tiempo a desarrollar los distintos **procesos cognitivos** que son activados por los alumnos durante el proceso de **composición**<sup>6</sup>.

4. Incorporar **actividades** pensadas **para desarrollar la CM** y favorecer la producción de metáforas lingüísticas.

Como tendremos ocasión de valorar en el apartado II.3.3., las propias características que definen el taller como **modalidad organizativa de enseñanza y aprendizaje** nos permiten crear unas condiciones de trabajo en el aula que favorecen, al mismo tiempo, el desarrollo integral de la CC de sus participantes y hacen posible la incorporación de actividades específicas para activar el desarrollo de su CM.

Antes de seguir adelante, queremos dejar claro que esta propuesta didáctica **no constituye** en modo alguno un **método de enseñanza**, ni surge con esa pretensión. Nuestro objetivo no es la enseñanza y el aprendizaje integral de la LM en todos sus niveles de descripción lingüística y desarrollo comunicativo. Lo que planteamos aquí es un **plan de trabajo** para atender a unas necesidades y objetivos concretos.

El diseño de la propuesta didáctica se elabora con un prudente grado de provisionalidad, inherente a cualquier propuesta didáctica cuyas hipótesis e intuiciones no habían sido refrendadas por la investigación empírica. Si tenemos en cuenta que la actuación didáctica y la investigación empírica constituyen campos diferentes no debemos permitir que la falta de resultados objetivos sobre su validez nos inhiba a la hora de plantearnos un tratamiento.

---

Hay que añadir, además, que los textos literarios son considerados como objeto lingüístico y no como vehículos de comunicación, en un porcentaje mucho más elevado que cualquier otro tipo de texto –un 50% frente a un 20,8%– (Martín Peris, 1995: 454).

<sup>6</sup> Nos estamos refiriendo a la planificación, textualización y revisión, tal y como quedan descritos en Cassany (1989, 1998). Véase II.3.3.1.2.

Nuestra propuesta didáctica se corresponde con un **programa de aprendizaje ponderado**<sup>7</sup>, teniendo en cuenta que enfatiza el aprendizaje en direcciones determinadas y produce un “perfil” en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas que en otras (MCER, 2002: 18).

Para poder llevarlo a cabo, la enmarcamos dentro de un plan de intervención más amplio, el de un taller de escritura creativa, que compromete indirectamente otros aspectos de la CC, pero permitiendo a la vez dirigir el foco de interés hacia uno de sus componentes: la **competencia metafórica**, y, dentro de ésta, centrarnos en un aspecto: la **producción de metáforas lingüísticas en el discurso escrito**.

Tal y como prevé el MCER (2002: 21):

(...) en el aprendizaje y en la enseñanza, también es posible que el objetivo, y por tanto la evaluación, puedan estar centrados en un componente o subcomponente concreto (considerando entonces a los demás componentes como medios para conseguir un fin). (...) Los alumnos, los profesores, los diseñadores de cursos, los autores de material didáctico y quienes elaboran los exámenes resultan inevitablemente implicados en este proceso que supone centrarse en una dimensión concreta y decidir hasta qué punto y de qué forma podrían tenerse en cuenta otras dimensiones. (...) Sin embargo, ya queda claro que aunque la finalidad que a menudo se atribuye a un programa de enseñanza y aprendizaje sea desarrollar destrezas de comunicación, (¿quizá porque esto sea lo más propio de un enfoque metodológico?) algunos programas en realidad se esfuerzan por conseguir un desarrollo cualitativo o cuantitativo de las actividades lingüísticas en un idioma extranjero, otros hacen hincapié en la actuación dentro de un ámbito concreto, otros se interesan por el desarrollo de determinadas competencias generales, mientras que otros

---

<sup>7</sup> Los otros programas de aprendizaje y certificaciones que contempla el MCER (2002: 18) son: *globales*: aquellos que consiguen la mejora del alumno en todas y cada una de las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa; *modulares*: a través de los cuales la mejora se centra en un área limitada de la lengua y con una finalidad concreta; *parciales*: los que sólo se responsabilizan de determinadas actividades y destrezas, ignorando las otras.

se preocupan principalmente por mejorar las estrategias. La afirmación de que “todo está relacionado” no significa que los objetivos no puedan diferenciarse.

A pesar de no constituir un método de enseñanza-aprendizaje, nuestra propuesta didáctica se apoya, como veremos, en un **enfoque comunicativo de la lengua** y en unos **principios de aprendizaje constructivista** que le sirven de fundamento y que exponemos en el apartado II.3.

## II.2. Objetivos

El **objetivo principal** que queremos alcanzar a través de la experiencia didáctica que supone el Taller de Escritura Creativa es:

1. Contribuir a mejorar la **competencia metafórica** de sus integrantes, en lo que respecta a su capacidad para emplear metáforas lingüísticas en la producción escrita en la LM.

Este **objetivo específico** se enmarca dentro de otros dos más **generales y adyacentes** cuya finalidad es contribuir a alcanzar el primero:

2. Favorecer el desarrollo de la **competencia comunicativa**.
3. Incidir en su capacidad para el **disfrute estético** de la literatura, a través de un uso receptivo y productivo de la LM más personal e imaginativo.

## II.3. Fundamentos

Encuadramos nuestra propuesta didáctica en el marco de un modelo de **enseñanza comunicativa basado en tareas**<sup>8</sup>, que constituye una de las

---

<sup>8</sup> Seguimos la argumentación de Martín Peris (1995: 491) y preferimos hablar de **modelo de enseñanza basado en tareas** y no de **enseñanza mediante tareas** (Estaire y Zanón, 1990; Hernández y Zanón, 1990; Zanón, 1990), teniendo en cuenta que parte de los contenidos que conforman el programa de aprendizaje de nuestro Taller no se derivan de las características de la tarea final, sino que están determinados de antemano por el programa y los materiales utilizados. Por otra parte, el término más generalizado no es enseñanza mediante tareas, sino **enfoque por tareas** que, en opinión de Melero Abadía (2004: 703) se

últimas versiones de los denominados enfoques comunicativos y que no supone una ruptura con sus principios fundamentales a pesar de que introduce una concepción novedosa en cuanto a los procedimientos empleados. Por otra parte, adoptamos el **taller** como **modalidad organizativa** de enseñanza y aprendizaje, porque nos parece que está en total sintonía con un **diseño curricular abierto**<sup>9</sup> y **centrado en el alumno**, propio de la enseñanza basada en tareas, teniendo en cuenta que un taller:

1. Promueve la gestión conjunta del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y del coordinador.
  2. Asegura la integración, implicación y participación activas de sus integrantes, incluido el coordinador.
  3. Fomenta la motivación y el esfuerzo personal y grupal por el logro de los objetivos.
  4. Se organiza en pequeños grupos con el fin de posibilitar la interacción, el intercambio de experiencias, la experimentación y la cooperación.
  5. Delega en el grupo gran parte de las decisiones sobre qué actividades y propuestas se van a llevar a cabo.
  6. Desarrolla habilidades de comunicación y de trabajo compartido que involucran a los alumnos en el diálogo y en el conocimiento de las relaciones interpersonales.
- 

autodenomina “enfoque” (aunque no deberíamos considerarlo como tal) porque para comprender esta propuesta de diseño dentro de la enseñanza comunicativa hay que reflexionar –y cita a García Santa-Cecilia (1995: 25)– “sobre las aportaciones teóricas que se han producido en los últimos años en todo lo relacionado con los factores psicolingüísticos implicados en el aprendizaje”. Como sabemos, al tener en cuenta una teoría sobre el aprendizaje, y describir los procesos psicolingüísticos y cognitivos que tienen que ver con el aprendizaje de una lengua, estamos situándonos en el nivel del enfoque.

<sup>9</sup> Los diseños curriculares abiertos favorecen la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, al permitir que sea en la propia aula donde se termine de concretar el currículo, mediante la toma de decisiones colectivas e individuales. Los materiales no se conciben como un recurso cerrado y concluido, sino como un instrumento para activar la participación y el intercambio comunicativo y la aparición de las distintas necesidades subjetivas de los integrantes.

7. Favorece la implicación de sus integrantes en un **aprendizaje vivencial** (Legutke y Thomas, 1991) dentro del aula, que concede importancia a los procesos que tienen lugar en los aprendices cuando no sólo ponen en juego su dimensión intelectual sino otras facetas de su personalidad como la emotiva y afectiva.

Un taller nos permite, además, contribuir de manera específica al cumplimiento de nuestro **principal objetivo**, e incorporar actividades especialmente diseñadas<sup>10</sup> para que los aprendices tomen conciencia de la dimensión metafórica de la LM; estas actividades entran dentro de lo que Littlemore y Low (2006b: 207) denominan **enfoque**<sup>11</sup> **de la metáfora conceptual** (*the “conceptual metaphor” approach*), que propone la incorporación e instrumentalización de la noción de **metáfora conceptual** en el aula de L2/LE, para permitir al aprendiz:

1. Reflexionar y tomar conciencia de cómo se organiza parte del sistema conceptual correspondiente a la LM.
2. Generar metáforas lingüísticas, así como favorecer su aprendizaje<sup>12</sup>.
3. Entrenarse en la producción de nuevas expresiones y usos metafóricos a partir de los ya adquiridos.
4. Establecer comparaciones entre la manera que tiene cada lengua de conceptualizar determinados dominios cognitivos.

---

<sup>10</sup> En el apartado II.4.2., dedicado a dar cuenta de los distintos tipos de actividades que se desarrollan en el Taller, comentamos ejemplos concretos de actividades basadas en este procedimiento.

<sup>11</sup> A pesar de que la traducción más generalizada al español del término inglés *approach* es *enfoque*, nos resistimos a considerarlo como tal, teniendo en cuenta lo que esta noción supone desde un punto de vista teórico (véase Richards y Rogers, 1998). En los últimos años han comenzado a aparecer algunos estudios empíricos cuyo objetivo es confirmar la rentabilidad didáctica de la aplicación de este procedimiento. Es el caso de Luciani (2001) y Vera López (2001).

<sup>12</sup> Los defensores de este procedimiento consideran que es mucho más rentable estudiar un vocabulario metafórico ordenándolo conceptualmente, a partir de metáforas conceptuales, que presentarlo como si se tratara de expresiones idiomáticas aisladas y dispersas.

El taller ofrece, asimismo, la oportunidad de dedicar tiempo a desarrollar la capacidad del alumno para la “apreciación estética de la literatura” (MCER, 2002: 139) dentro del pleno desarrollo de su **competencia plurilingüe y pluricultural**<sup>13</sup>. De hecho, el MCER (2002: 57-58) ya contempla la posibilidad de concretar la incorporación de la literatura como material didáctico mediante “actividades estéticas de expresión, comprensión, interactivas o de mediación”, tanto orales como escritas, vinculándolas a la **escritura creativa** dentro de los **usos imaginativos y artísticos** de la lengua.

Los **textos literarios** se incorporan al desarrollo de nuestro Taller como **vehículos de comunicación**<sup>14</sup>, capaces de revelar algo significativo a cada uno de sus integrantes; de despertar su interés y sus ganas de interactuar; de responder de modo personal y creativo. Se convierten, así, en instrumentos para:

1. Poner en marcha una serie de tareas o actividades comunicativas de la lengua que se van concatenando a lo largo de la secuencia didáctica.
2. Desplegar un espíritu crítico que favorezca la interacción en el aula y el intercambio cultural.
3. Desarrollar la capacidad de percepción y apreciación estéticas.

---

<sup>13</sup> El Consejo de Europa reconoce la contribución que las literaturas nacionales y regionales aportan a la *herencia cultural europea*, patrimonio que hay que proteger y desarrollar (MCER, 2002: 58). Teniendo en cuenta que para el MCER (2002: 96-98) el **conocimiento declarativo** (*savoir*) que un usuario posee de la literatura en la LM, forma parte de sus **competencias generales** y contribuye a su capacidad comunicativa; la literatura pertenece al **conocimiento sociocultural**, es decir, de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla la LM. Dentro de las características distintivas de este conocimiento, están “los valores, las creencias y las actitudes” respecto a factores como las artes y, en concreto, se cita la **literatura** (2002: 98).

<sup>14</sup> Los textos literarios en el Taller no son usados para ejemplificar o analizar estructuras o formas lingüísticas concretas, sino como punto de partida para impulsar, motivar y generar, en definitiva, el deseo de escribir; su utilización se corresponde, por tanto, con las funciones que desempeñan fuera del aula: comprensión del mensaje, disfrute estético y acicate para producir escritura.



4. Tomar conciencia de la relatividad de las propias concepciones y ser capaces de incorporar otros puntos de vista.
5. Impulsar el desarrollo integral de la personalidad del alumno.
6. Propiciar la aparición de experiencias significativas y enriquecedoras dentro del aula que sean capaces de promover la escritura creativa.

La **literatura** contempla, en toda su potencialidad, las múltiples posibilidades expresivas que se pueden atribuir a una lengua, o, en palabras de Coseriu (1987: 14): “representa la plenitud funcional del lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes (...)”, frente a los denominados lenguajes objetivos que, en aras de la claridad, reducen la plena funcionalidad del lenguaje. Poner en contacto a los alumnos con esa potencialidad sin restricciones, en el marco de un espacio abierto a la experiencia individual y compartida como es un taller de escritura creativa, nos parece el mejor camino para lograr el desarrollo de su CM.

### **II.3.1. La enseñanza mediante tareas: principios metodológicos**

En este apartado no pretendemos describir de manera exhaustiva<sup>15</sup> los principios teóricos y operativos del modelo de enseñanza mediante tareas; teniendo en cuenta que su fundamentación teórica no constituye un

---

<sup>15</sup> Desde un punto de vista histórico, la enseñanza mediante tareas constituye una propuesta de aplicación de los principios comunicativos de la enseñanza de lengua que surge a finales de la década de los ochenta. La obra fundacional está constituida por una serie de artículos que desarrollan diversos aspectos de sus planteamientos (Candlin y Murphy, 1987). Su aplicación práctica en lo que se refiere a organización y diseño de materiales la ofrece Nunan (1989b). Ya en el ámbito del español no podemos dejar de citar el n.º 5 de la ya desaparecida revista *Cable*, publicado en 1990 con el enfoque por tareas como tema monográfico, así como las aportaciones de Estaire y Zanón (1990), Murcia (1990), Ribé (1997), Ribé y Vidal (1995), Zanón (1988, 1989, 1999) y Zanón y Alba (1994, 1995). Por último, destacamos dos monografías más recientes sobre el tema: Willis (1996) y Ellis (2003). Desde el punto de vista de la aplicación práctica en el aula cabe mencionar a Estaire y Zanón (1994) y Fernández (2001). Resaltamos el hecho de que este modelo de enseñanza haya sido el adoptado por el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1993, 2006) y por el *MCER* (2002: 9), al optar por un enfoque centrado en la acción “en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en un serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”.

objetivo central para nuestra investigación; sólo nos referimos a aquellos conceptos que consideramos esenciales para comprender cuál es la base metodológica de nuestra propuesta didáctica, el Taller de Escritura Creativa.

Si tuviéramos que enumerar los **principios metodológicos** en los que se asienta la **enseñanza mediante tareas** asumidos en nuestra propuesta, éstos serían:

1. La consideración de la **lengua como instrumento de comunicación**.
2. La **concepción constructivista del aprendizaje** de lenguas.
3. El fomento de los **procesos reales de comunicación** dentro del aula.
4. La **organización** de la enseñanza mediante **tareas**.
5. El **aula** entendida como **espacio de comunicación real y significativa**.
6. La contribución al desarrollo de la **autonomía del aprendiz**.
7. El énfasis en el **aprendizaje cooperativo**.
8. La incorporación de **contenidos flexibles y resultados abiertos**.

**1. La consideración de la lengua como instrumento de comunicación.** Tal y como ocurre con otros planteamientos basados en el enfoque comunicativo, la lengua se concibe como instrumento de comunicación; de transmisión de significado, pero teniendo en cuenta además de su dimensión formal (los contenidos que se quieren transmitir), el “carácter instrumental del lenguaje” (las destrezas necesarias para poder comunicarse en esa lengua y poder llevar a cabo “el producto o tarea final de la unidad”) (Zanón, 1999: 16). La lengua se convierte, así, dentro del aula en la herramienta de trabajo imprescindible para el funcionamiento operativo y la ejecución de las distintas tareas encomendadas; al mismo tiempo, sigue siendo el instrumento clave para la construcción del conocimiento y para llevar a cabo la evaluación de lo aprendido.

Una forma de materializar este principio en la práctica del aula es abordar la **integración de destrezas lingüísticas** y emplear **materiales auténticos**, entendiendo “auténtico” como significativo para el alumno, que

pueda servir como soporte para generar **procesos reales de comunicación**, al margen de que se trate o no de documentos directamente tomados del mundo externo al aula.

En el Taller, la **función instrumental** de la lengua cobra una enorme importancia en el proceso interactivo emprendido por el grupo hacia la producción de escritura creativa. Como veremos más adelante, los textos literarios escogidos para iniciar nuestra labor didáctica tienen valor no tanto por tratarse de documentos auténticos, sino porque sirven de instrumento para provocar en los aprendices situaciones reales de comunicación oral que desembocan en producción escrita.

**2. La concepción constructivista del aprendizaje de lenguas.** La enseñanza mediante tareas se fundamenta teóricamente en el **constructivismo**, corriente psicológica y filosófica, que, dicho de manera concisa, viene a defender el carácter subjetivo de la percepción humana. Del mismo modo que cada individuo construye la realidad que percibe a partir de sus experiencias previas, el aprendizaje se puede considerar un **proceso de construcción** de la realidad a partir de la comunicación verbal, entendida como la acción que nos permite contrastar las percepciones y/o concepciones que los demás tienen de la realidad, con las nuestras propias. Esto convierte al aprendiz en responsable de su propio proceso de aprendizaje, que él mismo va construyendo y coloca al profesor en una posición excéntrica (fuera del centro) con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y le asigna como función primordial la de **mediador**.

Desde esta perspectiva constructivista los contenidos deben estar estructurados y organizados de manera que sean significativos desde un punto de vista lógico (**significatividad lógica**), y no resulten confusos. Del mismo modo, el alumno tiene que poderlos relacionar con sus conocimientos previos (**significatividad psicológica**) y, además, es necesario que los aprendices tengan una actitud positiva hacia la construcción individual de significados (**significatividad social**), para ello es preciso implicarlos en la toma de decisiones dentro del aula (Zanón, 1990).

Dentro de su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de una L2, la perspectiva más interesante es la del **interaccionismo** o **constructivismo social**<sup>16</sup> (Vygotsky, 1962, 1978) que considera que son cuatro los factores interdependientes que interactúan de manera dinámica e inciden en el proceso de aprendizaje: profesores, alumnos, tareas y contextos.

Resultan especialmente lúcidas las palabras de Harri-Augstein y Thomas (1991: 257) que se recogen en Williams y Burden (1999: 60):

Para que la educación sea una experiencia enriquecedora, los significados que surgen deben hacerse personales, y tienen que ser reveladores e importantes en alguna parte de la vida de la persona. Los significados también tienen que ser viables, es decir, deben demostrar su utilidad y su eficacia para mediar en nuestras transacciones; transacciones con el conocimiento almacenado, con las personas y con el mundo exterior.

**3. El fomento de los procesos reales de comunicación dentro del aula.** De los dos principios anteriores se deriva la necesidad de promover los procesos reales de comunicación dentro del aula, entendidos como las actividades mentales que no sólo les sirven a los interlocutores para poner en relación formas con significados lingüísticos, sino que les permiten vincularlas a **contextos de uso**. Como apunta Santos Gargallo (1999: 78), las actividades recogidas en los materiales didácticos comunicativos se limitaban a “proporcionar contextos para la simulación de la comunicación” pero no servían para “crear verdaderos espacios de comunicación”. La organización de la enseñanza mediante tareas comunicativas proporciona dentro del aula las condiciones más idóneas para la irrupción de esos procesos reales de comunicación.

---

<sup>16</sup> En estrecha relación con el constructivismo se sitúan las aportaciones de los enfoques humanísticos que defienden la implicación del sujeto que aprende en toda su globalidad. Véase Williams y Burden (1999).

**4. La organización de la enseñanza mediante tareas.** Una **tarea**<sup>17</sup> es una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización de un conjunto de **actividades de uso** de la LM en el aula, y cuya consecución constituye ya un fin en sí mismo porque son **representativas** de las que se llevan a cabo fuera de ella. Esto significa que se conjugan procesos de aprendizaje con procesos de negociación de significado que trasladan al alumno a la situación de usuario real de la LM y a considerarlo, tal y como aspira el *MCER* (2002: 20), un *agente social*, con tareas que cumplir en un *entorno específico* y dentro de un *campo de acción concreto*.

Cada **tarea** posee las siguientes **propiedades**:

1. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la **intervención activa** y a las **aportaciones personales** de los alumnos.
2. Requiere de ellos, en su ejecución, **una atención prioritaria al contenido** de los mensajes.
3. Al mismo tiempo, facilita ocasiones para prestar **atención a la forma lingüística**.

Estas series de actividades se consideran **tareas capacitadoras o posibilitadoras**, pasos previos necesarios para desarrollar aquellas capacidades requeridas en la ejecución de una **tarea final**.

Dentro de las propuestas de **aplicación práctica** de la enseñanza mediante tareas, destacamos la aportación de Ribé (1997) y Ribé y Vidal (1993) y su organización en **tramas creativas**, por considerarla, quizá, más afín a nuestra propuesta didáctica de taller.

Ribé (1997: 42) distingue entre **tareas de primera, segunda y tercera generación**, aunque todas tienen en común: la “globalidad en el uso de la lengua, [la] integración de técnicas y estrategias”, así como la “integración de

---

<sup>17</sup> Hemos recurrido a la síntesis de las diversas definiciones de *tarea* incluidas en el *Diccionario de términos clave de ELE* ([http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm)), que está siendo elaborado por el Instituto Cervantes y cuyo director es Ernesto Martín Peris.

la realidad en el aula” (llevar el mundo real al aula). La evolución de las tareas de la primera a la tercera generación implica una ampliación en los **objetivos de desarrollo**: desde los estrictamente lingüísticos hasta los que atañen a la personalidad global del aprendiz.

Las tareas de **primera generación** son **mono-episódicas** (juegos de rol, representaciones o actividades destinadas a la resolución de un problema) y están subordinadas a un objetivo lingüístico, a pesar de que ya plantean la autenticidad de la comunicación, es decir, que el instrumento vehicular para el aprendizaje de contenidos “no de lengua” sea la LM, tal y como ocurre en la interacción social fuera del aula.

Las tareas de **segunda generación** o **tramas**<sup>18</sup> son **multi-episódicas** y prestan atención no sólo al desarrollo de destrezas lingüísticas sino también a las estrategias cognitivas generales de manejo y organización de la información implicadas en el proceso (planificación, compilación de la información, toma de notas y resumen, filtrado, memorización, etc.). El énfasis se traslada de la comunicación al trabajo en sí mismo, como eje central constitutivo de la tarea.

El aprendizaje de la LM se plantea como **proceso global**, no secuencial. El programa de enseñanza no está constituido por una “constelación de tareas”, sino por “una **red de tareas** (subsistemas) [flexibles y variables] susceptibles de ser expandidas en múltiples direcciones” (Ribé, 1997: 42). Estamos hablando de **tramas**. La implicación del aprendiz en estas tramas o tareas de segunda generación no es todavía integral sino básicamente cognitiva; se trata de actividades que proporcionan estímulos cognitivos que se materializan en la activación de los conocimientos previos

---

<sup>18</sup> Para evitar confusiones terminológicas se empezó a utilizar el término *tramas* (*frameworks*) para referirse a las tareas de segunda y tercera generación, que se distinguían de las primeras (mono-episódicas) por ser más complejas (multi-episódicas). Por otra parte, las de segunda generación se convierten en tramas de desarrollo cognitivo y las de tercera en tramas de desarrollo creativo (Ribé, 1997). El tipo de trama más conocido es el proyecto, que Ribé y Vidal (1993) explican con todo detalle.

del aprendiz, la incorporación de conceptos nuevos o la aplicación de estrategias de procesamiento de lengua y de contenidos.

Por último, las **tareas de tercera generación** o **tramas creativas** se caracterizan por su **globalidad** e **integración**, puesto que global e integral es el modo en que el aprendiz se incorpora a la tarea. A medida que pasamos de un nivel a otro, las tareas o tramas van sumando elementos; son las **tramas creativas** las que incorporan, además de la **atención a la lengua** y al **proceso**, la **implicación personal afectiva** del aprendiz, que pone en juego su personalidad, no sólo con respecto a los contenidos objeto de aprendizaje sino en la planificación y la toma de decisiones. El aprendiz pasa a ser el **centro de la actividad interactiva** y puede controlar y dirigir su propio aprendizaje asistido por el profesor.

El programa se convierte en una especie de *hoja de ruta* (Breen, 1984) que centra su interés en la atención al proceso de aprendizaje dentro del aula (*process syllabus*). Esta clase de programación procedimental concuerda con la flexibilidad y la posibilidad de dinamización que ofrece la modalidad organizativa de taller, siempre abierta a la participación de los alumnos y del coordinador.

Al brindarles la oportunidad a los alumnos de intervenir de manera activa en la toma de decisiones dentro del aula, se fomenta la construcción y reinterpretación de contenidos y, de este modo, pueden surgir diferentes recorridos o “rutas” de aprendizaje.

**5. El aula entendida como espacio de comunicación real y significativa.** Este quinto principio se deriva de los dos anteriores. Si en enfoques metodológicos precedentes se trataba de reproducir o simular dentro del aula situaciones comunicativas del "mundo real" (se les pide a los alumnos que desempeñen distintos papeles o roles), en el enfoque mediante tareas se aprovecha el hecho de que el aula constituya ya en sí mismo un espacio real de comunicación, intercambio cultural y aprendizaje, ocupado por un grupo de personas que están vinculadas por objetivos y motivaciones parecidas. Las diferencias individuales entre estas personas que integran la

clase de L2 son aprovechadas para enriquecer la experiencia. La comunicación real y significativa dentro del aula se consigue:

1. Promoviendo la actuación del alumno orientada más hacia los **procesos** de aprendizaje que hacia los **productos** (aunque esto suponga que no podamos garantizar del todo el control de dichos procesos).
2. Estimulando al aprendiz a desarrollar sus propias **estrategias de aprendizaje** y comunicación.
3. Centrando la atención en el **significado**, es decir, en la transmisión e intercambio de información y de sentimientos entre los aprendices y no tanto en la preocupación por la ejercitación de la **forma**.

**6. La contribución al desarrollo de la autonomía del aprendiz.** La programación de las tareas o actividades de aprendizaje se hace teniendo en cuenta cuáles son los intereses y las motivaciones del alumno y se proponen itinerarios de aprendizaje, que el aprendiz va interpretando y construyendo a su manera. El objetivo no es únicamente aprender una lengua, sino aprender a aprender. El uso de estrategias de aprendizaje y la autoevaluación constituyen dos herramientas imprescindibles cuyo objetivo es concienciar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

**7. El énfasis en el aprendizaje cooperativo<sup>19</sup>.** En la enseñanza mediante tareas la interacción entre los alumnos se convierte en potenciadora de la comunicación y del aprendizaje. El taller constituye la modalidad organizativa idónea para enfatizar el aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta que una atmósfera acogedora incita a la interacción y la cooperación entre los alumnos, estimula su motivación y confianza en sí mismos y, en consecuencia, potencia la comunicación y el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo es, además, coherente con el principio de **aprendizaje significativo**, según el cual el modo de trabajar es tan

---

<sup>19</sup> Slavin (1990), Sarna y Sarna (1992), Kagan (1994) y Johnson y Johnson (2000), citados por Landone (2004).



importante como los contenidos de aprendizaje. Las tareas incorporan por ello objetivos educativos –concienciación del alumno, cambio de actitudes, toma de responsabilidad o tolerancia hacia los otros (Ribé y Vidal, 1993)–.

**8. La incorporación de contenidos flexibles y resultados abiertos.** Dada la naturaleza flexible y negociable de las tareas, está claro que lo que vamos a obtener como resultado no puede ser nunca un producto cerrado sino procesos abiertos a las aportaciones de los aprendices y en consonancia con sus intereses y necesidades. Sin embargo, para poder sostener dentro del aula esta organicidad que las caracteriza se exige, tanto al profesor como a los alumnos, un mayor grado de **tolerancia a la incertidumbre**, teniendo en cuenta que la participación, implicación (toma de decisiones) y aportación personal de los alumnos constituye el eje fundamental de la tarea. Los materiales se tornan más maleables; buscan, ante todo, generar aprendizaje significativo en el aula a través de la integración de la información nueva con la ya existente, en un proceso de continua reorganización y reescritura de lo aprendido.

### II.3.2. ¿Qué es literatura?

Quizá pueda parecer excesivo plantearnos esta cuestión en un ámbito tan restringido como el de la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE; de hecho, nuestra intención no es adentrarnos en una disciplina tan alejada de la nuestra como la teoría de la literatura, sino, más bien, reflejar la complejidad que entraña tratar de contestar (de forma categórica) a esta pregunta.

Las distintas teorías y escuelas que han tratado de abordar y precisar qué es la literatura se agrupan de acuerdo a dos perspectivas generales (Martín Peris: 2000): aquélla que centra su interés en el mensaje mismo (la obra literaria) y cree posible llegar a determinar qué es lo que lo convierte en literario, tratando de responder con criterios semióticos (Jakobson, 1974;

Ohmann, 1986; Lotman, 1978); frente a la que nos sitúa en el lugar del receptor (el lector) y se fundamenta en criterios sociológicos (Schmidt, 1991; Ellis, 1988) para sostener que la *literariedad*<sup>20</sup> es una cuestión esencialmente histórica, fruto del acuerdo sociocultural y, por lo tanto, variable y consensuada. Desde esta perspectiva, los parámetros utilizados para decidir qué es literariamente valioso y qué no lo es van siendo revisados, modificados a lo largo del tiempo; no son los propios autores, ni siquiera las características que se desprenden del texto, las que le otorgan la categoría de literario, sino la propia comunidad lingüística.

En la historia de la metodología de enseñanza de lenguas, algunos de esos planteamientos han traído consigo consecuencias didácticas. Por poner un solo ejemplo: el excesivo empeño por fijar las características intrínsecas, los rasgos inequívocos que definen lo literario reforzó la manera tradicional de percibir la literatura como una desviación con respecto al lenguaje considerado objetivo; como una manifestación excepcional y prescindible del idioma, que exige, además, un uso decantado del lenguaje, el cual incluye, por ejemplo, al lenguaje metafórico. Es de esta apreciación de donde parte la idea errónea de que la literatura no constituye un material auténtico, sino artificial y poco rentable para la enseñanza comunicativa de una L2/LE. Sin embargo, la literatura se concreta en variadas tipologías textuales, que cumplen diferentes funciones discursivas (descriptivas, narrativas, argumentativas) y que, en numerosas ocasiones, emplean un vocabulario sencillo y asequible, capaz de reflejar el uso más cotidiano de un idioma.

Aunque aislar las características específicas que definen la literatura es una tarea imposible, cabe reflexionar en torno a ciertas condiciones o criterios distintivos que van más allá de lo puramente formal, y que, aunque no de manera exclusiva, son compartidos por las obras literarias en general.

---

<sup>20</sup> Mantenemos el tecnicismo “literariedad” a pesar de no aparecer recogido en el *DRAE*, por estar muy generalizado en la bibliografía sobre teoría literaria. Véase Estébanez Calderón (1999).

Podemos empezar diciendo que la literatura es un tratamiento no pragmático del lenguaje, es decir, carente de un fin práctico inmediato, cuyo propósito desde su creación es estético<sup>21</sup> y no informativo. No hace falta decir que no es lo mismo leer una novela por gusto que leer el manual de instrucciones del ordenador o el prospecto de algún medicamento.

La literatura se suele identificar con las obras de creación o de imaginación, es decir, con aquellos textos de ficción cuyo propósito no es reflejar con exactitud la realidad, la versión socialmente negociada y aceptada del mundo real<sup>22</sup>. Estamos ante lo artístico frente a lo histórico.

Por último, la literatura constituye un uso lingüístico que comporta una importante carga de significado implícito, es decir, aquél que es presentado de manera indirecta, por sugerencia y connotación (Beardsley, 1958: 127). Tampoco se trata en este caso de una cualidad exclusiva de los textos literarios. Sin ir más lejos, el discurso publicitario o las conversaciones telefónicas conllevan también un alto grado de significado implícito y connotativo.

---

<sup>21</sup> La tradición poética occidental había venido otorgando a la literatura una doble función: pedagógico-moral y de deleite. Sin embargo, a partir del Romanticismo, dominante en Europa desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XIX, el juicio de lo estético queda desligado de la lógica y de la moral –tal y como aparecía desarrollado en la obra de Kant, *Crítica del juicio* (1790)–. Se establece desde entonces una marcada distinción entre los discursos de carácter reflexivo, intelectual y científico, y aquéllos que empleaban la capacidad de creación y de ficción humanas con fines estéticos. La belleza de la obra de arte cristaliza así en un valor absoluto y autónomo. La famosa expresión de *l'art pour l'art* (el arte por el arte), atribuida al poeta y novelista francés Gautier, se convierte en lema con el Romanticismo alemán, y, después, es compartida por escritores tan distintos como Flaubert, Baudelaire, Poe o Wilde. Una de las consecuencias de esta revolución es que hoy en día estamos acostumbrados a enjuiciar la literatura fundamentalmente como una creación artística cuyos materiales de construcción se encuentran depositados en el propio lenguaje. Pero a nosotros no nos conviene desvincularnos del todo de aquellos planteamientos en los que también se reconocía a la literatura un valor instrumental; sobre todo, si pensamos que ambas posturas no tienen por qué ser forzosamente excluyentes. El sentimiento estético que provoca la lectura de un texto literario puede servir para que el lector, no sólo se emocione, sino para que reflexione, tome conciencia, comprenda mejor el mundo, y, por qué no, para que aprenda algo nuevo de una lengua y/o de una cultura. Por otra parte, el término estético hay que entenderlo de una manera amplia, sin identificarlo con lo que entendemos por *bello*. De hecho, existe una estética de lo feo y de lo grotesco.

<sup>22</sup> Incluso las corrientes literarias más exacerbadamente realistas tienen que reflejar ese mundo real a través de uno textual creado.

Vamos a detenernos en algunos conceptos clave que proceden de diversos planteamientos teóricos y que, sin embargo, contribuyen, todos ellos, si no a ofrecer una definición precisa e indiscutible de *literariedad*, sí a señalar ciertos rasgos que pueden considerarse caracterizadores del lenguaje literario, entendido no ya como desvío con respecto a la norma, sino como un tipo especial de uso lingüístico que responde a una intención comunicativa precisa.

El Formalismo ruso<sup>23</sup>, alentado por un espíritu científico y empírico de análisis de los textos literarios, centra su interés en la realidad material del texto artístico; en el estudio de la forma entendida no ya como envoltura sino como integridad dinámica y concreta que tiene contenido en sí misma al margen de cualquier correlación (Sklovski, 1991). El lenguaje literario atrae la atención sobre sí mismo, sobre la forma del mensaje, que adquiere mayor relieve que en los intercambios comunicativos ordinarios: en un acto de comunicación convencional las palabras utilizadas durante la interacción no son especialmente recordadas, por una cuestión de simple economía lingüística y por estar ligadas a su función referencial: no nos interesa el significante como tal, sino la relación entre el significado y el referente que representa dicho significante. Las palabras son instrumentos para decir lo que queremos decir y hacer. El lenguaje se va, de esta manera, automatizando con el uso diario; el discurso resulta cada vez más estandarizado y previsible.

Según los formalistas, el arte y la poesía tienen encomendada la tarea de despojarnos de esos hábitos rutinarios adquiridos; de acabar con los automatismos perceptivos a los que somos sometidos por el uso cotidiano del lenguaje, con el objetivo de alterar esa reacción psíquica previsible y ser capaces de *sentir* la forma; de prestar atención a las palabras y recuperar

---

<sup>23</sup> Movimiento de crítica literaria encabezado por Roman Jakobson, Víctor Sklovski, Yury Tynyanov y Boris Tomashevsky, entre otros, que surge y se desarrolla en Rusia entre los años 1915 y 1930, como reacción a las doctrinas simbolistas y al decadente academicismo que dominaba la teoría literaria.

nuestra imagen sensible de las cosas. El procedimiento esencial para conseguir esa *desautomatización* es el denominado extrañamiento, cuyo efecto se consigue alejando al lector del lenguaje ordinario, volviendo el texto deliberadamente extraño, más oscuro y cargado de abundantes figuras y artificios<sup>24</sup>. Esta atención sobre la forma de expresión que busca la *desautomatización* hace que la función comunicativa dominante sea la función poética (o estética) (Jakobson, 1974), es decir, aquélla que se orienta hacia el mensaje como tal y “proyecta el principio de equivalencia del eje de selección sobre el eje de combinación. La equivalencia se convierte en rasgo constitutivo de la secuencia” (Jakobson, 1974: 138). La manera de resaltar la forma es insistir sobre lo ya emitido, empleando la recurrencia y/o la variación y estableciendo así relaciones de semejanza y/o contraste entre distintas unidades discursivas, más allá de la pura relación sintáctica. El resultado es un material textual elaborado en sus diferentes planos o niveles lingüísticos (fónico, morfosintáctico y léxicosemántico). Esta circunstancia ha provocado que se identifique complejidad lingüística con uso literario de la lengua, y se tienda a evitar su incorporación como material didáctico. Sin embargo, tal y como puntualiza Mendoza Fillola (2004: 1):

son muchas las ocasiones en que la producción literaria muestra (la) sencillez expositiva, (la) esencialidad gramatical y (la) claridad en su composición.

De hecho, los recursos expresivos utilizados en el lenguaje oral pueden plantear, en numerosas ocasiones, mayores dificultades para la comprensión que los empleados en textos literarios. Por otra parte, estos recursos expresivos no son exclusivos de la literatura<sup>25</sup> y están, además, asociados a funciones y actividades comunicativas importantísimas como,

---

<sup>24</sup> Es importante destacar que la *desautomatización* tiene que ser, por definición, un proceso dinámico, que opere no sólo sobre el automatismo del uso cotidiano de la lengua, sino sobre las propias formas literarias que, con el paso del tiempo, también se desgastan y se convierten en fórmulas lexicalizadas, incapaces de sorprender al lector.

<sup>25</sup> Piénsese, por ejemplo en la publicidad, que emplea muchos de esos procedimientos.

por ejemplo, parafrasear lo dicho por otro, empleadas cuando llevamos a cabo actividades de mediación<sup>26</sup>.

El hecho de que en un texto literario estos recursos expresivos sean más abundantes o se hagan más evidentes, puede constituir una ventaja y no un inconveniente; todo depende de cómo orientemos nuestra aproximación al texto. En contra de lo que pueda parecer a primera vista, ese predominio de la función poética hace que las producciones literarias adquieran un alto nivel de fijación, de literalidad. Como decíamos, existe un uso del idioma que construye mensajes perecederos una vez consumada la comunicación, y otro que quiere preservar la identidad del mensaje para que pueda ser repetido en sus propios términos (Lázaro Carreter, 1976). El literario es uno de estos últimos<sup>27</sup>: hace que nos veamos obligados a reproducirlo sin alterar ni un ápice la forma elegida para transmitir dicho mensaje, ya que la forma es parte del contenido que se quiere comunicar. Esta peculiaridad también ha tenido consecuencias en la didáctica de L2/LE: la sacralización del texto literario y la negativa a manipular en ningún sentido dicho material. Sin embargo, nuestra competencia lingüística no está sólo constituida por el conocimiento de un código de signos y las reglas para su combinación, sino también por signos ya combinados que constituyen una estructura compacta que funciona como recurso comunicativo. La literatura es una manifestación de la lengua perdurable.

Llegamos así a uno de los rasgos más destacados del texto literario: su *plurisignificación* (Wheelwright, 1962): el discurso literario es portador de una carga significativa afectiva, evocadora, que va más allá de lo

---

<sup>26</sup> El *MCER* introduce la mediación como una nueva categoría de actividades comunicativas, tanto de comprensión como de expresión orales y escritas. La mediación posibilita la comunicación entre personas que no pueden entenderse entre sí directamente. Ejemplos de actividades de mediación son traducir, interpretar, parafrasear, resumir o tomar notas para que otra persona pueda acceder a una determinada información o documento.

<sup>27</sup> Esta característica de la lengua literaria de exigir ser reproducida en sus mismos términos tampoco es exclusiva del fenómeno literario, sino que la comparte con los refranes, el eslogan publicitario, o el lenguaje jurídico.

puramente denotativo o referencial y se instaura en el plano de la connotación (Hjelmslev, 1971). A pesar de su literalidad formal, el texto literario está construido de tal manera que sea posible obtener diferentes o renovadas interpretaciones, en función del receptor y de sus circunstancias; de hecho, la lectura que hacemos de una novela cuando tenemos 15 años no es la misma si la volvemos a leer a los 60. Toda lectura es una forma de actualización, ante la imposibilidad de que la imagen del texto que partió del emisor coincida con total exactitud con la imagen del texto percibida por el receptor.

Otro rasgo que podemos considerar inherente a la literatura es el de su *ficcionalidad*<sup>28</sup>, es decir, su capacidad para crear universos posibles a través del uso lingüístico. Dicho rasgo procede del concepto clásico de *mímesis*, que debe interpretarse no como reproducción o mera imitación de la realidad, sino como representación de ésta, entendida en términos de creación artística. Para que exista ficcionalidad literaria tiene que haber habido intención consciente y deliberada por parte del autor de provocar ese desacuerdo entre el mundo textual y el real. A pesar de su importancia, tampoco podemos afirmar que toda literatura es ficción, por lo tanto, no constituye una condición necesaria ni suficiente para caracterizar la literariedad. Por otra parte, hay *textos ficticios* que no se pueden considerar literarios como, por ejemplo, las mentiras (Beaugrande y Dressler, 1997: 253); de igual manera, hay casos de escritores que consideraban “verdaderas” u “objetivas” sus disquisiciones y sin embargo, los lectores las interpretan hoy día como literatura.

Aunque el mundo representado a través de la ficción goza de total autonomía con respecto al mundo real, esta nueva realidad creada tiene que responder al pacto de verosimilitud suscrito entre el autor y el lector: el autor

---

<sup>28</sup> A pesar de que este término no está registrado en el *DRAE* se utiliza en teoría de la literatura para designar uno de los rasgos específicos de la literariedad, que consiste en la posibilidad de crear mundos “posibles” a través de la imaginación artística y del lenguaje literario (Estébanez Calderón, 1999: 412).

se compromete a contar la historia de manera que sea creíble, que tenga apariencia de verdadera; esto no significa que tenga que coincidir con la realidad. La literatura puede inmiscuirse en los sentimientos secretos de un personaje, visitar otros planetas, viajar hacia el pasado más remoto o construir un mundo paralelo; pero, en todos los casos, el lector coopera con el autor y acepta esa mentira a condición de que el autor cuide la verosimilitud; es lo que, en palabras de Borges<sup>29</sup> (Borges y Ferrari, 2006: 37), se denomina “suspensión momentánea de la incredulidad”. Para conseguir esa apariencia el autor tiene que crear un mundo sólido, coherente, una melodía que no desafine y sea capaz de envolver al lector y hacer que se sumerja sin oponer resistencia en el universo que le propone el texto literario.

### **II.3.2.1. Funciones**

¿Cuáles son las funciones que la literatura puede llegar a cumplir y, sobre todo, cuáles son los efectos didácticos que se desprenden de cada una de esas funciones, en relación con la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE? Incluimos brevemente algunas pinceladas para describir lo que una obra literaria puede llegar a constituir:

**1. Ser fuente de conocimiento.** Como ya decíamos en el apartado anterior, a pesar de que los textos literarios contengan mucha y variada información explícita e implícita sobre el mundo real, no fueron concebidos con la pretensión de acrecentar o transmitir ninguna clase de conocimiento sobre un tema específico. Esta información se pone al servicio de la expresión, de la creación de un universo propio; de una realidad subjetiva pero capaz de involucrar al lector y suscitar en él una respuesta, al mismo tiempo emocional e intelectual, más profunda y duradera. Por eso la lectura

---

<sup>29</sup> Borges parafrasea a Coleridge (1975: 52) cuando se refiere en su *Biographia Literaria* al acuerdo al que llegó con Wordsworth para componer una serie de poemas capaces de suscitar “un interés humano y una apariencia suficiente de verdad como para que el lector de estas sombras de la imaginación estuviera dispuesto a esa voluntaria y momentánea suspensión de la incredulidad que constituye la fe poética”.



de una obra literaria nos puede llevar a conocer mucho mejor el espíritu de una época concreta que la de un texto histórico o, incluso, periodístico. Ya en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, la literatura puede servir para mitigar ciertas carencias informativas, no sólo en el plano lingüístico sino también sociocultural, ya que constituye un buen canal para el suministro de *input*, sobre todo referido a realidades históricas o culturales a las que nuestros aprendices no pueden acceder directamente a través de la experiencia personal, bien porque estudian la lengua fuera del país en el que se habla, bien porque se trata de una época pasada.

**2. Conservar y difundir una cultura.** La lengua constituye ya en sí misma un verdadero patrimonio cultural porque en ella se deposita el esquema vivo de valores, pautas de conducta y percepciones acerca del mundo, todo ello gestado y transmitido a sus miembros, generación tras generación, por las distintas comunidades lingüísticas. La creación literaria constituye la base material sobre la que se fija gran parte de ese legado cultural y se construye la propia identidad nacional. Por lo tanto, el acceso a la cultura meta para cualquier aprendiz de L2/LE tendrá que incluir el paso por su literatura. La competencia plurilingüe, tal y como defiende el *MCER* (2002), es un componente de la competencia pluricultural, integrada y enriquecida por las distintas culturas a las que cada persona se va aproximando. Sin embargo, estos esquemas culturales no permanecen aislados unos de otros, sino que se van vinculando y enriqueciendo mutuamente, en la medida en que los comparemos, contrastemos y activemos de forma interactiva.

**3. Afinar y educar la sensibilidad artística.** Desarrollar paulatinamente en el lector su capacidad para apreciar las obras literarias y poder, así, disfrutarlas cada vez con mayor intensidad; ejercitar su habilidad para fundamentar sus apreciaciones e instrumentalizar sus juicios estéticos personales. Esta función entra dentro de la competencia literaria (Bierwisch, 1970) a la que nos referiremos en el apartado II.3.2.3.3.

**4. Purificar o purgar las pasiones (*catarsis*).** Aunque existen otras tipologías textuales capaces de producir un verdadero impacto emocional en

el lector –pensemos, por ejemplo, en un reportaje sobre la guerra o sobre la pobreza en el mundo–, las obras literarias son capaces de hacer que el lector-espectador se identifique con el héroe o protagonista y movilice, llevado por la compasión o el temor que éste le inspira, sus sentimientos y cargas emotivas. Creemos que este tipo de experiencia afectiva puede ser motivadora y dejar una huella, si no imborrable, por lo menos, más duradera en el proceso de aprendizaje de una lengua.

**5. Liberar y gratificar tanto al escritor como al lector.** El valor pedagógico de la creatividad en los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua son ya incuestionables. La creatividad desencadena experiencias significativas para el aprendiz; verdaderos acontecimientos que constituyen actos de intercambio y comunicación irrepetibles. Por eso es esencial concebir la enseñanza de una L2/LE teniendo muy en cuenta los aspectos creativos e imaginativos del aprendizaje, y qué tipo de materiales pueden ser desencadenantes de estas experiencias, gracias a las cuales el estudiante pasa, en nuestra opinión, de “estar sujeto” por la lengua a “ser sujeto” de ésta.

**6. Hacernos evadir o escapar de la realidad.** Transportarnos en el tiempo (vuelta a la infancia, a una época histórica pasada o futura, etc.) y/o en el espacio (lugares lejanos, exóticos, imaginarios, etc.).

**7. Reflejar un compromiso y/o comprometer al lector.** Estas obras tienen muchas veces entre sus objetivos llegar a incidir ideológica o políticamente en la transformación de una determinada realidad social.

**8. Enseñar lengua.** Como veremos a lo largo del siguiente apartado, la literatura ha cumplido y sigue cumpliendo esta función desde siempre, vinculada a la enseñanza académica de la lengua nativa, a la que sirve como modelo sobre el que sustentar el aprendizaje de aspectos tan concretos como el léxico o la capacidad discursiva y analítica.

### II.3.2.2. El tratamiento de la literatura según los principales enfoques metodológicos

De la misma manera que las metodologías para la enseñanza de idiomas han ido variando, sobre todo a partir de los últimos cincuenta años, el papel de la literatura dentro de ese mismo contexto de enseñanza se ha ido, también, modificando. Detrás de cada enfoque metodológico se deja traslucir, por un lado, una manera de entender la naturaleza misma de la lengua, y, por otro, de concebir el aprendizaje. La mayor o menor consideración que se le atribuye al texto como material didáctico será consecuencia directa de dichas concepciones. **Lengua, aprendizaje y texto** constituyen los tres pilares sobre los que sostenemos este breve recorrido por las principales corrientes metodológicas, con la intención de descubrir cuál ha sido el valor y la funcionalidad que cada una de ellas le ha ido otorgando al material literario.

En los **enfoques metodológicos tradicionales**<sup>30</sup> existía una **visión** normativa y prescriptiva de la lengua, entendida como conjunto de reglas formalizadas y observables, sobre todo, en los textos literarios. La concepción pedagógica deductiva del aprendizaje –inspirada en la metodología de la enseñanza de lenguas muertas (latín y griego)–, cuyo fundamento era la reproducción de modelos de autoridad, a través de procedimientos tales como la memorización, la traducción o la imitación, conducía a la preeminencia de la lengua escrita sobre la oral y a la irremediable sacralización del texto literario: patrón inalcanzable de propiedad y adecuación formales, y principal soporte –no manipulable desde un punto de vista didáctico– para el trabajo en el aula. Esta tendencia a la consagración del texto literario no es extraña si tenemos en cuenta que la posibilidad de establecer interacciones comunicativas con los hablantes de

---

<sup>30</sup> El método tradicional o de gramática y traducción se generaliza en toda Europa durante el siglo XIX y su influencia llega aproximadamente hasta la primera mitad del XX. En el caso de España esta vigencia se verá prolongada hasta bien entrados los años setenta.

la LM no constituía todavía un claro objetivo para el aprendizaje de una L2/LE; su estudio se justificaba por ser una vía más para cultivar el espíritu y ejercitar el intelecto, a través, en este caso, del conocimiento explícito del sistema gramatical de una lengua, así como mediante la lectura de autores clásicos en su lengua original. El texto literario constituía el punto de partida y también el de llegada.

El desarrollo e implantación de los fundamentos del estructuralismo tanto en Europa como en Estados Unidos y la necesidad de aprender idiomas, tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial<sup>31</sup>, constituyen los factores decisivos que conducen a la aparición de una nueva corriente metodológica que se concretará bajo diferentes nomenclaturas<sup>32</sup>. Son los **enfoques de base estructural**. La lengua va a ser considerada, a partir de ese momento y hasta la década de los setenta, como conjunto de estructuras ordenadas de forma jerárquica en los distintos niveles de descripción lingüística (fonológico, morfológico y sintáctico; el nivel léxico-semántico queda postergado, pues se considera terreno movedizo por su asistematicidad). A estas circunstancias hay que sumar la influencia de la teoría conductista del aprendizaje, basada en el funcionamiento del par estímulo-respuesta y que se traduce, en términos de didáctica de las L2/LE, en la repetición mecánica y recursiva de las estructuras presentadas –sin mediar una explicación gramatical previa– para garantizar así la formación y consolidación de hábitos lingüísticos. Los textos literarios son sustituidos por otros elaborados e intencionadamente didácticos, cuya cualidad dominante no es ya la *literariedad* sino lo que podríamos llamar su “estructuralidad”. Esta toma de conciencia de la dimensión estructural del lenguaje se ve, sin

---

<sup>31</sup> El ejército aliado tenía la necesidad apremiante de aprender a hablar y a escribir lenguas como el alemán o el japonés lo más rápida y eficazmente posible; estaba claro que para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa, que incluyera la adquisición de un alto nivel de corrección fonética, no servían los procedimientos propuestos por el método gramatical, ni, mucho menos, el trabajo con textos literarios.

<sup>32</sup> Método audio-oral en Estados Unidos, método estructuro-global en Francia, método situacional en Europa.

embargo, restringida todavía al ámbito oracional. El texto queda definido como una suma de estructuras oracionales, generalmente organizadas en forma de diálogo –teniendo en cuenta la prioridad otorgada a las destrezas orales–, cuya función máxima es la de presentar, aglutinar y ejemplificar determinadas estructuras y aspectos gramaticales que serán desarrollados después en la unidad didáctica.

Desde esta perspectiva, la literatura era considerada innecesaria, pues reflejaba un uso lingüístico complejo y de escasa rentabilidad oral comunicativa. Dentro del marco de renovación didáctica que lleva a cabo el Consejo de Europa en lo que se conoce como Proyecto de Lenguas Vivas (1971-1987) se publica *The Threshold Level*<sup>33</sup> (Van Ek, 1975), primer intento de repertorio sistemático de una lengua natural organizado en nociones y funciones lingüísticas, novedosos conceptos que revolucionaron los paradigmas vigentes hasta entonces en la enseñanza de L2/LE. A partir de ese momento *decir* equivale no sólo a *expresar* sino a *hacer*. Lo que decimos, además, produce efectos, provoca reacciones en nuestro interlocutor. La lengua es, ante todo, un sistema instrumentalizado para la comunicación y no un fin en sí mismo. En términos textuales las derivaciones de estos nuevos **programas nocional-funcionales** son renovadores: la idea del diálogo como *continente* para la presentación de estructuras gramaticales se relativiza; y la tendencia es a elaborar microdiálogos situacionales capaces de representar, lo más natural y eficazmente posible, un acto de comunicación en el que se vean implicadas determinadas estructuras lingüísticas, pero cuyo valor radique en su alcance y contenido funcional, no sintáctico. De igual modo, la selección de los exponentes gramaticales se hace con un criterio de agrupación contextual y funcional, no tanto de progresión gramatical. En estas circunstancias, los textos literarios se convierten en toques de distinción

---

<sup>33</sup> Cuya adaptación al español estuvo a cargo de Peter Jan Slagter (*Un nivel umbral*, 1979).

cultural, generalmente atrincherados en alguna sección fija<sup>34</sup> que cierra la unidad didáctica, y que, en numerosas ocasiones, ni siquiera se ven acompañados de instrucciones para su explotación o, si las hay, destacan por su imprecisión, o quedan relegadas a la guía didáctica del profesor, como pautas de comportamiento docente.

Aunque pueda parecer paradójico, la verdadera incorporación de la literatura a los materiales de E/LE se inicia en la década de los ochenta, con el **enfoque comunicativo** y se desarrolla con modelos didácticos procedimentales o de **tareas**, que conciben el aprendizaje como una respuesta vivencial del aprendiz y orientan la enseñanza hacia la activación de procedimientos, más que hacia la mera asimilación de contenidos concretos (Mendoza Fillola, 2004). El método comunicativo accede a integrar dichos materiales, aunque de forma desigual y asistemática, y no en los niveles iniciales de aprendizaje, por la sencilla razón de que la ejercitación de la lengua escrita como práctica habitual era planteada en niveles superiores.

Como recuerda Martín Peris (2000: 2), la funcionalidad didáctica del texto se replantea y se encamina hacia su consideración como *f fuente de datos* o como *punto de arranque* de la actividad o tarea. El texto se despliega “para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas”. Si no hay cuestionamiento o negociación productiva, no hay método comunicativo. En este contexto pedagógico, la literatura inicia un camino sin retorno de normalización, revalorización y paulatina incorporación a los materiales didácticos, gracias al reconocimiento de su *particular fuerza procedimental*. Vamos a detenernos a analizar algunos aspectos concretos de ese proceso, ya imparable, de recuperación de la literatura para la enseñanza de L2/LE.

---

<sup>34</sup> Estas secciones fijas, auténticos cajones de sastre donde cabía casi todo, desde un poema de Neruda a una viñeta de Quino, solían tener títulos muy reveladores como, por ejemplo, *Somos así ¡qué le vamos a hacer!*, sección fija perteneciente al método nocional-funcional *Para empezar B* (1984: 154), publicado por Edelsa.

En principio era lógico pensar que la convicción de que los materiales textuales tenían que ser *documentos auténticos*, beneficiaría directamente a la literatura y a su reincorporación a la enseñanza de L2/LE; sin embargo, no fue así: en la primera mitad de los noventa, la defensa de esa autenticidad en los materiales derivó hacia la tendencia a identificar rentabilidad didáctica con utilitarismo. Lo literario era, además, asociado de manera inconsciente a posturas metodológicas anteriores con las que se quería romper. Estas ideas provocaron que la literatura no se incluyera en la misma proporción que otras tipologías textuales.

No obstante, a finales de los ochenta, a pesar de que el enfoque comunicativo no es partidario del empleo de textos *creados*, *adaptados* o, simplemente, *manipulados* en algún sentido, se inicia la publicación de distintas colecciones de *lecturas graduadas* con fines didácticos, que albergarán tanto adaptaciones de textos literarios como textos originales escritos para el nivel básico. Muchas de estas lecturas incluían actividades de comprensión lectora o se completaban con anotaciones léxicas aclaratorias y comentarios culturales; otras incorporaban también un glosario con la traducción a otros idiomas del vocabulario que podía resultar más difícil.

Martín Peris, en un espléndido artículo publicado en 2000 y al que ya hemos hecho referencia, lleva a cabo un análisis descriptivo sobre el empleo de textos literarios en siete manuales<sup>35</sup> de enseñanza de E/LE editados entre los años 1980 y 1994. Según los **cinco parámetros** establecidos por el propio autor en los textos literarios:

1. **La relación con el resto de la unidad didáctica** es de carácter predominantemente temática o nociofuncional y, en ocasiones, aparece inserto sin razón aparente.

---

<sup>35</sup> Para empezar, *Esto funciona*, *Fórmula*, *E/LE Curso de español para extranjeros*, *Intercambio*, *Ven y Rápido*.

2. **El ámbito del aprendizaje que se propone desarrollar** el texto literario es comunicativo, encaminado a la práctica de la negociación de sentido (comprensión lectora/interacción oral).

3. **Las destrezas que los alumnos activan** en relación con la recepción del texto literario son generalmente de comprensión lectora global.

4. **Las tareas que se proponen para la realización de la actividad** suelen ser, en su mayoría, un único ejercicio aislado e independiente del resto, que consiste en responder a preguntas sobre el texto o en hablar acerca de él con otros compañeros. El texto literario no constituye el documento-fuente de la unidad didáctica<sup>36</sup>.

5. **El lugar y la función del texto literario en la unidad** es el de cierre de ésta, inserto dentro de un apartado o sección independiente. Esta ubicación lo convierte en un material del que suele prescindirse con facilidad por falta de tiempo.

Si ojeamos otros manuales publicados con posterioridad, entre los años 1995 y 2005<sup>37</sup>, el panorama sigue siendo todavía desalentador, ya que el porcentaje general de textos literarios ha disminuido (20 en total). Sin embargo, sí parece haberse avanzado en cuanto a su tratamiento y a su mayor grado de integración dentro de la secuencia didáctica que propone la unidad. Los textos literarios no sólo aparecen en relación con la ejercitación de la comprensión lectora, sino que están presentes como material al servicio de otras actividades de lengua que se concatenan e integran entre sí. Por otra parte, la comprensión lectora es desviada en su propósito inmediato, y se convierte también en mediadora, en posibilitadora de otras tareas intermedias que dependen a la vez de la consecución de objetivos concretos que conducirán, al final del proceso, a realizar una tarea final globalizadora que dota de sentido todo lo anterior.

---

<sup>36</sup> Sólo se observa esta circunstancia en *Ven 3*.

<sup>37</sup> *Gente 1, 2 y 3, Abanico y Aula 1, 2 y 3*.



### **II.3.2.3. Contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje de L2/LE**

Si aplicamos un criterio estrictamente psicolingüístico, la adquisición de un idioma se lleva a cabo de forma inconsciente por la simple exposición a la LM; mientras que su aprendizaje constituye un proceso consciente y significativo impulsado por la instrucción formal. Esto no quiere decir, sin embargo, que este proceso de aprendizaje tenga que llegar en algún momento a su fin. De hecho, constituye, al menos desde un punto de vista teórico, una tarea que dura toda la vida. Desde esta perspectiva, la literatura es una reserva inagotable y siempre renovada de recursos para la adquisición de distintos tipos de conocimiento y el desarrollo de diferentes competencias, en un marco multicultural y plurilingüe.

Los beneficios que trae consigo la integración de la literatura como herramienta de aprendizaje en el aula de L2/LE son de diversa naturaleza. La experiencia con la literatura, ya sea a través de poemas, relatos breves, novelas o piezas teatrales, no sólo estimula la capacidad creativa del alumno –tanto interpretativa como productiva–, sino que promueve la maduración cognitiva y estética en general (Gregg y Pacheco, 1981), al tiempo que desarrolla la capacidad para formular juicios críticos. La literatura es capaz de incidir en la apreciación que se tiene de la LM (Shumaker, 1975). El texto literario constituye un punto de partida estimulante para la interacción grupal o por parejas. No es difícil imaginar la sensación gratificante que obtiene un estudiante de L2/LE cuando comprueba que su nivel de competencia lingüística ya le permite acceder a la lectura de textos literarios que leen normalmente los hablantes nativos (HN).

#### **II.3.2.3.1. La literatura al servicio de la lengua: el desarrollo de la competencia comunicativa**

Como sabemos, es a partir del establecimiento de los modelos didácticos basados en el enfoque comunicativo cuando la literatura comienza a suscitar interés en el ámbito de L2/LE. Esto quiere decir que su recuperación viene asociada al desarrollo de la CC, o como explica Martínez Sallés (2004: 19):

(...) su regreso se ha hecho bajo la perspectiva textual. No se habla tanto de Literatura sino de textos literarios, aceptados por un doble aspecto: como muestras culturales de la lengua que los alumnos aprenden y como textos auténticos y comunicativos pero de mayor calidad, con varias lecturas posibles y, además, sin la banalidad de los textos pedagógicos.

Esta manera de entender el material literario es lícita y no contraviene en absoluto su propia esencia. Si la literatura es la única expresión artística que utiliza la lengua como materia prima, significa que el denominado *lenguaje literario* comparte con el uso estándar un mismo sistema de signos que se rigen por la idéntica normativa lingüística. Bajo este punto de vista los textos literarios constituyen una muestra de lengua tan apropiada para la enseñanza de una L2/LE como cualquier otro tipo de material textual auténtico, aun teniendo presente que el uso literario de la lengua, como ocurre también con otras tipologías textuales, es capaz, si hace falta, de forzarla o moldearla para que “diga más de lo que dice”, para que muchas veces “no diga lo que dice”, o para, simplemente, “llamar la atención sobre la misma textura del decir” (Almansa Monguilot, 1999: 5).

Como todo material auténtico, los textos literarios pueden ser empleados como instrumentos didácticos para la observación y enseñanza de contenidos lingüísticos (aspectos gramaticales y de vocabulario, así como usos y funciones de la lengua) y culturales, o para la ejercitación de la comprensión y expresión orales y escritas.

En este apartado nos fijamos en su utilización como material textual auténtico puesto al servicio del desarrollo de algunos aspectos concretos de la CC. Para poder llevar a cabo sus intenciones comunicativas, cualquier usuario de una lengua despliega, además de sus capacidades generales<sup>38</sup>, su CC que, según el *MCER*, se concreta a su vez en tres competencias o componentes básicos –lingüístico, sociolingüístico y pragmático–, cada uno

---

<sup>38</sup> Se refiere al conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. Véase el *MCER* (2002: 96-99).

de los cuales desarrolla distintos tipos de conocimientos, destrezas y habilidades. Dentro de la competencia lingüística, que se refiere al conocimiento de la lengua como sistema así como a las destrezas y habilidades necesarias para emplear ese conocimiento, el *MCER* distingue las competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

Si la **competencia léxica** es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, la **competencia semántica** se refiere a la conciencia y al control de la organización del significado que posee el usuario de la lengua en relación con las palabras (semántica léxica), las categorías (semántica gramatical) o las relaciones lógicas (semántica pragmática) (*MCER*, 2002: 105-110). Con respecto a ambas competencias, el texto literario puede considerarse una fuente casi inagotable de recursos para su desarrollo, teniendo en cuenta que:

1. Cada palabra está cuidadosamente elegida. Nada es arbitrario o accidental.
2. Constituye un *input* de palabras que pueden no ser demasiado frecuentes en el lenguaje común, pero que son necesarias.
3. Sus elementos léxicos aparecen bien contextualizados, de manera que el aprendiz puede acceder al significado.
4. La reiteración de recursos expresivos y procedimientos estilísticos al que se ve abocado el texto literario puede favorecer la comprensión y retención del vocabulario.

El resultado es una enorme, casi infinita, variedad de registros, estilos y estructuras sintácticas. Gracias a esta riqueza verbal, podemos presentar nuevo vocabulario en situaciones significativas y contextos apropiados.

Los textos literarios también pueden aprovecharse para desarrollar en clase aspectos como los niveles connotativos del significado (*dice más de lo que dice*), la construcción de la ironía o el doble sentido en general (*no dice lo que dice*) y el aprendizaje reflexivo en torno a la propia forma lingüística (puesto que se llama la atención sobre la misma textura del decir). Para los

dos primeros casos la metáfora constituye, como sabemos, uno de sus instrumentos más rentables.

En cuanto a la **competencia gramatical** –o conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y su capacidad para emplearlos–, el *MCER* es partidario de promover una enseñanza de la gramática en la que se otorgue especial atención a los procedimientos que induzcan a la reflexión y a la observación de contenidos gramaticales concretos. Una opción es hacerlo, por qué no, a través de la exposición al material literario. En contra de lo que pueda parecer, la complejidad formal que presentan a veces algunos de sus fragmentos también conlleva beneficios para el aprendiz al ofrecerle la oportunidad de evaluar sus habilidades. Se pueden plantear ejercicios encaminados a la práctica gramatical o tener este aspecto presente a la hora de crear los materiales didácticos, pero sin que la ejercitación de la gramática sea un objetivo manifiesto, aislado o al margen del resto de la secuencia. En cuanto al desarrollo de la **competencia fonológica** y de la **ortoépica**<sup>39</sup>, el trabajo con textos poéticos está especialmente indicado por su sonoridad para el desarrollo perceptivo y productivo de realizaciones fonéticas concretas. Las piezas teatrales pueden servir también, entre otras muchas cosas, para practicar la entonación, el ritmo de las oraciones o la secuencia acentual de las palabras.

La **competencia sociolingüística**, que contempla el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (*MCER*, 2002: 113), se ve favorecida con la incorporación de los textos literarios empleados como base temática para discutir aspectos socioculturales. Los textos literarios también pueden servir como ejemplos vivos e ilustrativos de variantes sociolingüísticas que posibilitan y organizan

---

<sup>39</sup> Según el *MCER* (2002: 112), los usuarios a los que se les pide que lean en voz alta un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita, necesitan pronunciar correctamente partiendo de la forma escrita. El conocimiento y la destreza que necesitan adquirir para llevar a cabo estas tareas constituye su competencia ortoépica.

las relaciones entre distintas generaciones, sexos o grupos sociales, dentro de una comunidad lingüística específica (normas de cortesía, etc.). Sabemos que estas variantes tienen gran incidencia en la comunicación, sobre todo cuando se establece entre miembros de diferentes culturas.

Dentro de la **competencia pragmática** (discursiva, funcional y organizativa), destacamos la capacidad para dominar el discurso escrito, a través de los rasgos de textualidad (cohesión y coherencia), así como para identificar distintos tipos y formas textuales siendo capaz de reconocer sus diferencias.

La literatura puede ofrecer, en definitiva, un contexto ideal para poner en práctica funciones comunicativas sin tener que forzar las situaciones; desarrollar los diferentes recursos lingüísticos, los modelos de uso de la lengua, asociándolos con funciones comunicativas contextualizadas. El texto literario constituye a la vez una fuente de datos y un punto de partida estimulante.

Terminamos este breve repaso del modelo de CC, con una referencia a la competencia que constituye nuestro principal objetivo de desarrollo: la **competencia metafórica**. Tal y como expusimos en el capítulo I, la CM se encuentra vinculada a todos y cada uno de los componentes de la CC (Littlemore y Low, 2006b)<sup>40</sup>. Si bien es cierto que las metáforas lingüísticas se hallan presentes en casi todos los géneros y tipologías textuales, consideramos que los textos literarios reúnen, además, otras cualidades idóneas para desarrollar este aspecto de la CC: constituyen un punto de partida para iniciar el desarrollo de la CM; en ellos encontramos numerosos ejemplos de usos metafóricos y, al mismo tiempo, despiertan el interés del aprendiz y lo motivan para trabajar.

---

<sup>40</sup> Véase I.3.5.

### **II.3.2.3.2. La competencia cultural y su articulación a través de la literatura**

Desde una perspectiva basada en la teoría de la comunicación, resulta imposible separar lengua y cultura, ya que ambas realidades se encuentran indisolublemente imbricadas. Como afirma Sánchez Lobato (2002: 9):

La lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido y heredado a través de procesos de socialización lingüísticos. La cultura, por tanto, supone un proceso de interacción entre los seres humanos, de significados compartidos, tendente a la configuración de sistemas simbólicos.

La lengua tiene, por tanto, encomendadas dos funciones fundamentales con respecto a una cultura: por un lado, es su vehículo transmisor, y, por otro, la intérprete de los demás sistemas que la constituyen (antropológico, político, filosófico, estético, etc.), posibilitando, así, la organización, cohesión y convivencia entre los miembros de una sociedad. Sin embargo, en la práctica didáctica, tal y como apuntan Miquel y Sans (2004), existe una clara escisión entre ambas realidades –cultural y lingüística–, provocada al mismo tiempo por una concepción sesgada de la lengua que la reduce a un conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas y una visión de la cultura que sólo se identifica con aquellos productos artísticos que ya gozan de legitimación social.

Esta separación se refleja a diario en la manera en que son concebidos la mayoría de los programas didácticos en L2/LE: por un lado se organizan las clases de gramática y, por otro, las conferencias y los cursos de civilización y cultura sobre la LM –casi siempre asociados a niveles de usuario competente (C1 y/o C2 según el *MCER*)–, sin que se establezca en ningún momento vínculo alguno entre ambas materias. Cuando esto sucede, no sólo se resiente la enseñanza de la lengua, sino también la de la cultura, ya que se la está reduciendo a una manera de provisión o suministro de

contenidos informativos concretos acerca de “la cultura”. Sin embargo, no se enseña a los aprendices cómo interaccionar con ella. Como recoge Caballero (1998: 3):

Aprender una cultura no es un acto pasivo en el cual se esperan explicaciones del profesor como si éste fuera un guía turístico. El aprendizaje de la cultura es un proceso interactivo e interpersonal en el que cada individuo tiene la responsabilidad de ejercitar sus propios conocimientos con el fin de comprender el significado de la nueva realidad social.

El aprendizaje y la adquisición de una lengua no pueden reducirse a un proceso de apropiación lingüística; deben ser planteados desde la apropiación de toda una cultura, entendiendo cultura no tanto como repertorio de costumbres y datos almacenados, sino como una “fuerza directiva que nos obliga a entender la realidad de acuerdo con ciertos parámetros, y a actuar en consecuencia con tal comprensión” (Trujillo Sáez, 2002: 120). La orientación que el *MCER* quiere dar a la didáctica de L2 va en esa misma dirección: una aproximación integral a la LM que trascienda los límites de lo puramente instrumental y permita al aprendiz observar, contrastar y reflexionar sobre los aspectos culturales que configuran tanto su L1 como la L2.

Miquel y Sans (2004) distinguen entre la **Cultura** (con mayúsculas), que se concreta en el conocimiento explícito de todo lo relativo a sus máximos exponentes, que suelen pertenecer al mundo intelectual y/o artístico; la **cultura** (a secas), que abarca todo aquello que los miembros de una misma comunidad lingüística comparten y sobreentienden<sup>41</sup>, permitiéndoles orientarse y participar de manera adecuada; y, en tercer lugar, la **kultura** (con k) que viene a ser otra variante de la cultura pero menos difundida y prestigiosa que la primera (Cultura). Entre las tres

---

<sup>41</sup> Esos conocimientos se refieren tanto a *costumbres* (en España se come entre las dos y las tres), *ritos* (el negro es el color a través del cual se simboliza el luto) o *comportamientos sociales no escritos* (el hecho de que no se suela, por ejemplo, desvelar el precio de un regalo o de que cuando se recibe un elogio haya que reaccionar quitándole importancia).

concepciones existe cierta permeabilidad, que explica cómo, por ejemplo, tanto una expresión literaria como una coloquial puedan entrar a formar parte del acervo lingüístico de la gran mayoría, incluso de aquellos hablantes que no son lectores habituales de literatura o cuyas vivencias no tienen nada que ver con el mundo en el que se emplea tal coloquialismo.

La literatura proporciona un buen material para favorecer ese reencuentro entre lengua y cultura. A través de sus textos se puede llegar a comparar y contrastar las diferentes “culturas” (cultura, Cultura y *kultura*) o identidades culturales que coexisten dentro de una misma lengua, así como aquellas otras que pertenecen a diferentes lenguas con las que se ha tenido contacto, o a las que se ha estado expuesto alguna vez. El fin último es llegar a desarrollar una “competencia pluricultural enriquecida e integrada”, como la que defiende el *MCER* (2002: 17).

El texto literario, en el ámbito de la enseñanza de una L2/LE, y en relación con la cultura meta, puede:

1. Abastecer de información cultural explícita.
2. Servir como soporte desde donde poder inferir información cultural implícita.
3. Reflejar particularidades discursivas propias de la LM.
4. Constituir en sí mismo un producto o manifestación cultural.

1. En los textos literarios hay, en numerosas ocasiones, referencias directas a aspectos culturales concretos propios de la LM, que sirven para hacer referencia, por ejemplo, a una época histórica destacada, ayudando así al lector no nativo a comprenderla mejor. También puede sernos útil para ampliar el conocimiento sobre el autor y su obra, partiendo de la que ya se esté estudiando en clase; siempre y cuando esa ampliación redunde en una mayor y más amplia apropiación del texto por parte del aprendiz. Además, podemos extender nuestros conocimientos culturales relativos a la propia historia literaria o aprovechar para hacer referencia a características de género que nos puedan servir para desarrollar no sólo la competencia cultural sino también la discursiva y/o la lingüística.



**2.** El sustrato cultural de una lengua se va decantando, entre otras manifestaciones artísticas, a través de su literatura. La literatura forma parte de nuestra vida cotidiana; constituye un reflejo, a veces, incluso, un catalizador de nuestras vivencias subjetivas e intersubjetivas, de nuestros comportamientos y hábitos. Por lo tanto, a través de sus textos uno puede vislumbrar detalles precisos sobre cómo se desarrollaba la vida cotidiana en una época concreta y dentro de un determinado grupo social; incluso tener acceso a la visión del mundo que existía en un período específico. Se puede reconstruir un episodio histórico con mayor autenticidad, si cabe, que con otro tipo de materiales, ya que, no lo olvidemos, el autor ha llevado a cabo una cuidadosa y deliberada labor de destilación verbal, para provocar en el lector esa sensación de realidad. Sin embargo, conviene también tener claro que la literatura no pretende proporcionar información precisa y objetiva sobre una cultura. Como veíamos en el apartado II.3.2. su mayor preocupación es estética y creativa. Muchos de los comportamientos o hechos que aparecen representados en sus páginas no tienen por qué quedar como rasgos definidores y/o distintivos de dicha cultura.

**3.** Si el conocimiento cultural está organizado y estructurado a partir de modelos culturales o esquemas cognitivos jerárquicamente relacionados que interactúan entre sí y que son compartidos de manera intersubjetiva por los miembros de un mismo grupo social, quiere decir que la escritura, en tanto que fenómeno cultural, está también gobernada por modelos culturales (Trujillo Sáez, 1999). El entramado discursivo del texto es capaz de reflejar algunas diferencias culturales idiosincrásicas de una comunidad lingüística determinada, a través de sus propias convenciones retóricas (elementos de cohesión textual, fórmulas de organización y distribución conceptual, etc.), que son naturales en una lengua determinada, y, sin embargo, pueden resultar forzadas e imprevistas para un lector no nativo acostumbrado a otro tipo de disposición. Este hecho supone la existencia de similitudes y diferencias entre los textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y culturales; diferencias que se verán reflejadas en los patrones discursivos utilizados en cada caso.

4. El texto literario, al desempeñar una triple función –comunicativa, semiótica y simbolizadora– (Lotman, 1979), constituye un complejo artefacto cultural que se encadena a otros textos literarios anteriores, en una relación intertextual<sup>42</sup> que conviene destacar: por un lado, porque no sólo se circunscribe a la historia de la literatura de la L2/LE, sino a la historia de la literatura universal. Esta circunstancia promueve el entendimiento intercultural y abre la posibilidad de descubrir nuevos autores a partir de otros ya conocidos.

#### **I.3.2.3.3. La literatura como fin en sí mismo: el desarrollo de la competencia literaria**

El hecho de que interese, en un momento dado, desplegar en clase un texto literario con el único propósito de desarrollar determinados conocimientos, destrezas o habilidades propios de la LM, no quiere decir que sea posible, o incluso deseable, renunciar a sus particularidades frente a otros textos (literarios o no). Si bien es cierto que defendemos la desacralización del texto literario, para permitir cierto grado de manipulación desde planteamientos comunicativos, en el otro extremo de la sacralización está el peligro de caer en su banalización, de tal forma que éste pudiera ser sustituido por cualquier otro material textual. Estamos de acuerdo con Martínez Sallés (1999: 21) cuando afirma que:

Limitar las actividades de trabajo con textos literarios a los meros aspectos de manipulación formal es desaprovechar la inmensa capacidad de evocación, podríamos decir de “seducción”, de esta clase de textos.

Una obra literaria pretende, sobre todo, suscitar el interés del lector y desencadenar algún tipo de reacción emocional o intelectual en él; ese

---

<sup>42</sup> La *intertextualidad* (Genette, 1989) se refiere a la relación que se establece entre textos; a la producción de un texto a partir de otro u otros precedentes; entiende la literatura como si fuera un palimpsesto, esto es, un manuscrito de papiro, pergamino o cualquier otro material de escritura, que conserva huellas de una escritura anterior, borrada de modo artificial, y sobre el que se ha escrito un segundo texto.

efecto reactivo se consigue, sobre todo, a través del trabajo con el lenguaje, en cada uno de sus niveles de organización: el autor elige fórmulas novedosas, maneras de organizar el discurso, de dosificar la información, alejadas de caminos expresivos ya transitados, para poder desarrollar su propio estilo y ser capaz de sorprender y/o de conmover al lector.

Es evidente que el aprendiz de L2/LE va a encontrar dificultades añadidas a la hora de tener que comprender y apreciar un mensaje literario, resultado de un trabajo lingüístico tan estratificado y con tantas claves culturales implícitas. Sin embargo, creemos que es posible que pueda llegar a comprender, incluso a disfrutar de ese mensaje literario, aunque no lo haga de la misma manera o en los mismos términos que cualquier otro lector (nativo o no). No se trata, pues, de pretender que nuestros alumnos de L2/LE perciban una obra literaria en español de la misma manera que lo haría un HN. Hay que decir, además, que el hecho de ser nativos no nos convierte en referentes indiscutibles y modélicos hacia los que nuestros aprendices deberían tender. Se trata de habitar de algún modo el texto; de que el alumno se apropie de los espacios de connotación y sea capaz de percibir tanto lo que está escrito como lo que se sobreentiende (Sanz Pastor, 2000).

No obstante, esta recepción del texto literario percibido como unidad de comunicación necesita contar con determinados conocimientos procedentes de los estudios literarios. Dichos conocimientos forman parte de la denominada **competencia literaria** que Bierwisch (1970: 98) define como una capacidad humana específica (*human ability*) que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos; contempla la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios, el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos, así como, la capacidad para su apreciación estética.

Pero, ¿hasta qué punto nuestros aprendices van a poder apreciar aquello que les presentamos como literatura? Para Lázaro Carreter (1987: 169-170):

Hay tantas variedades de competencia literaria como lectores. Y es en ellos donde se promueve o queda inactivo el valor artístico. (...) no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal.

La cuestión es la siguiente: si intervenimos didácticamente para ejercitar la competencia literaria de los aprendices, ¿no estamos hasta cierto punto anulando esa peculiaridad literaria? Nosotros consideramos que no; que el texto sigue conservando su identidad e intencionalidad literarias; es más, seguramente estemos ayudando a destacarla, a hacerla más visible para el aprendiz de L2/LE.

La capacidad para comprender, apreciar y producir textos de signo estético-literario forma parte de la **competencia literaria**. Según Alonso (1992: 53), estas capacidades:

(...) remiten a las actividades que el sujeto realiza para interpretar o producir textos de intención literaria. Esto es, el conocimiento del conjunto de convenciones comunicativas y operaciones cognitivas que se realizan durante la lectura o escritura de textos literarios. La competencia literaria forma parte de un saber operativo del sujeto que llamamos competencia comunicativa.

A pesar de esta vinculación evidente con la CC, la noción de competencia literaria no aparece en ningún momento recogida de forma explícita en el *MCER* (2002). Es cierto que la literatura queda vinculada a la **escritura creativa**, para desarrollar el uso imaginativo y artístico de la lengua, pero son escasas las referencias al trabajo concreto<sup>43</sup> con textos literarios.

---

<sup>43</sup> El *MCER* (2002) se limita a enumerar algunos objetivos como, por ejemplo, “ser capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas” (2002: 63); “jugar con la lengua extranjera y acostumbrarse a ella (sobre todo a sus características fonéticas y rítmicas) por medio de poemas y canciones” (2002: 164); “presenciar o escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.); representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.” (2002: 57).

Nos queremos sumar desde aquí a propuestas como la de Martínez Sallés (2004), que defiende la incorporación escalonada de actividades conducentes a promover la competencia literaria, empezando por un acercamiento global, incluso sensorial e intuitivo; o la de Sanz Pastor (2006), que presenta y desarrolla distintos procedimientos didácticos cuyo propósito es llegar a construir la competencia literaria de los alumnos nativos y no nativos de español y que incluye:

(...) una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber. Esta peculiaridad debería ser tomada en cuenta por los programadores de cursos y por los diseñadores de material. (Sanz Pastor, 2006: 18)

En relación con los conocimientos históricos de carácter general, es indudable que las obras literarias, sobre todo el cuento y la novela, constituyen una de las formas más valiosas de transmisión de la memoria histórica. En cuanto a los datos pertenecientes a la historia de la literatura (autores, épocas, corrientes estéticas, etc.) conviene dosificarlos y adaptarlos al nivel de lengua de los aprendices, para no abrumarlos demasiado. Respecto a los conocimientos relacionados con la teoría de la literatura, son muchos los conceptos teóricos que pueden ser útiles, no sólo para que el aprendiz sea capaz de aprehender el sentido de una obra literaria determinada, sino para que pueda ahondar en su propia CC. Gower (1986) considera que la introducción de terminología especializada sobre estilística no facilita el trabajo con el texto literario en el aula, sino que lo complica. En nuestra opinión, no tiene por qué desterrarse del todo su uso, siempre y cuando esté justificado.

Los cursos de literatura como fin en sí misma suelen programarse en los niveles superiores y adoptando actitudes metodológicas alejadas de las que se suelen emplear en L2/LE. Si pretendemos desarrollar la competencia literaria en los niveles intermedios tenemos que adquirir el compromiso como

docentes de actualizar nuestra propia competencia literaria y no basar la selección de materiales en criterios exclusivamente personales y subjetivos.

Para favorecer la interpretación de los textos literarios se pueden confeccionar tareas o ejercicios que activen de manera estratégica los conocimientos previos que el alumno posee sobre la literatura escrita en su propia lengua o en otra(s) con la(s) que haya estado en contacto, a fin de aplicarlos a la interpretación del texto literario que esté leyendo en español.

### II.3.3. ¿Qué es un taller de escritura creativa?

Si en el apartado II.3. justificamos el taller por tratarse de una modalidad organizativa idónea para desarrollar el aprendizaje basado en tareas, ahora pasamos a explicar por qué lo orientamos hacia la escritura creativa, es decir, hacia la producción de textos de intención literaria.

Un **taller literario o de escritura creativa** es, en esencia, un “colectivo que se reúne bajo la supervisión de un coordinador para practicar la escritura” (Bordón, González *et al.*, 2004: 10). Se trata, pues, de un espacio para encontrarse y compartir procesos de creación, corrección y evaluación de textos escritos. Frente a la “tradición española de escritura silenciosa individualista” (Cassany, 2003: 67), el taller de escritura ofrece otras alternativas que recuerdan un poco a la práctica tradicional del hábito de la lectura compartida –la lectura en corro–.

Este tipo de **talleres**<sup>44</sup> gozan de una importante tradición internacional<sup>45</sup> y se han consolidado en nuestro país en estos últimos 25 años, no sólo como lugares dedicados a la formación de escritores, sino

---

<sup>44</sup> Como estamos viendo existen diferentes denominaciones para designar esta clase de talleres cuyo objetivo es promover la producción de textos de orientación literaria: taller literario, taller de escritura creativa o taller de creación literaria. Desde un punto de vista teórico consideramos que estas diferencias terminológicas no responden a otras de carácter metodológico y/o procedimental.

<sup>45</sup> Para una visión histórica panorámica de las propuestas de talleres de creación literaria en todo el mundo remitimos al estudio de Delmiro Coto (2002).

también como espacios de quehacer colectivo asociado a la producción de textos de orientación literaria y vinculados a distintos ámbitos de actuación: como propuestas de ocio o entretenimiento para ocupar el **tiempo libre**; como **instrumentos de intervención didáctica**, asociados a la educación lingüística y literaria en contextos educativos de instrucción formal e institucional; con **finés psicoterapéuticos** dentro de la práctica clínica, etc.

Antes de empezar a manejar la bibliografía existente sobre propuestas de talleres literarios, teníamos la intención de establecer criterios para su organización, como punto de partida para el diseño de la nuestra. Enseguida nos dimos cuenta de la imposibilidad de llevar a cabo tal pretensión, ya que en la mayoría de los casos, las iniciativas de talleres de creación literaria se caracterizan por los siguientes rasgos:

1. Su heterogeneidad.
2. La ausencia de fundamentos metodológicos que las respalden.
3. La asistematicidad en cuanto a las técnicas y procedimientos propuestos.
4. La experiencia acumulada por diferentes autores como punto de partida.

Estamos, por tanto, ante “diseños de autor”, con nombre y apellidos. Como recoge Delmiro Coto (1992: 17-18) se trata de propuestas que proceden:

(...) del ingenio de Raymond Queneau y demás oulipianos, Freinet, Rodari, la Escuela Barbiana o de sus seguidores, y de actividades integradoras como las de Rincón y Sánchez Enciso, Esperanza Ortega, Víctor Moreno, Seve Calleja (1992), Monserrat Tarrés (1988), Calero Heras, González-Motos-Tejedo (1987), Silvia Adela Kohan y otros, las cuales han supuesto, a partir de los años ochenta del pasado siglo, un revulsivo, plenamente vigente, para la enseñanza de la lengua y la literatura en la enseñanza primaria y secundaria.

En la mayoría de los casos, se autodefinen como “fábricas del texto”, “lugares de juego revelador”, “territorios para la libertad”, “laboratorios de la imaginación”, cuyo propósito es “construir una mirada propia”, “abrir

compuertas”, “mostrar caminos”, “explorar territorios”, “liberar al sujeto”, “transgredir las inercias expresivas” y “volcar sentimientos, ideas, experiencias personales”. Este lenguaje sugestivo pero, al mismo tiempo, impreciso revela, sin embargo, hasta qué punto los aspectos personales y emocionales que en otros ámbitos académicos no se consideran decisivos y/o determinantes para el aprendizaje entran a formar parte activa del taller, como desencadenantes del proceso de producción de la escritura creativa.

No obstante, a pesar de la gran incidencia de las **realidades subjetivas** e **intersubjetivas** que surgen a lo largo de la experiencia, no todo lo que sucede en un taller de estas características es imprevisible. En general, los talleres literarios o de escritura creativa se ajustan a la siguiente **dinámica de trabajo**:

consigna	escritura	lectura de los textos producidos	comentario grupal	evaluación grupal del producto
----------	-----------	----------------------------------	-------------------	--------------------------------

Fig. II.1. Dinámica de trabajo de un taller de escritura creativa

Como tendremos oportunidad de comprobar en el apartado II.4.1., dedicado a exponer el esquema general de la secuenciación didáctica adoptada en el Taller, nuestra dinámica de trabajo no se corresponde con la que acabamos de citar. Debemos tener en cuenta que nuestro Taller de Escritura Creativa está integrado por estudiantes de E/L2 y que en él confluyen distintos niveles de competencia de la lengua y la cultura.

Estas dos peculiaridades o características diferenciales nos obligan a plantear los siguientes ajustes con respecto a los planteamientos generales de los talleres de creación literaria pensados para HN que citábamos antes:

1. No se abordan cuestiones normativas o de uso de la gramática, ni son objeto de enseñanza-aprendizaje.
2. No se incluye, como materia de aprendizaje, la referencia explícita a autores, obras, épocas o movimientos literarios.
3. No existe una consigna de escritura dada de antemano por el coordinador, sino que ésta es negociada y consensuada por todos los integrantes del Taller, después de haber realizado toda una serie de actividades cuya finalidad es propiciar su aparición.



Otro aspecto importante que conviene destacar es que el Taller de Escritura Creativa que llevamos a cabo no está concebido como estrategia de apoyo para otros sistemas organizativos de enseñanza, ni se halla supeditado a otras asignaturas tales como la clase de Gramática o las de Literatura<sup>46</sup>, sino que funciona de manera independiente. Esto no significa que no se encuentre incardinado en un proyecto curricular más amplio inserto dentro de un contexto educativo específico: el centro académico IES-Madrid. De hecho, esta circunstancia traerá consecuencias en cuanto al sistema de evaluación de la experiencia.

Según recoge Lüning (1996: 136), Ernesto Martín Peris, en unas Jornadas de Didáctica del Español celebradas en Berlín, comparó el aprendizaje de una L2 con el acto creativo de la producción literaria. Para él, la única diferencia estriba en que mientras el poeta despierta nuestra admiración al alejarse de los usos normativos del lenguaje para lograr con ello un efecto estético, el hablante extranjero provoca, en lugar de la alabanza, cierta reticencia entre los HN por el uso que hace de la LM. Sin embargo, desde una perspectiva normativa, en los dos casos hay "error"; desde un punto de vista estratégico, en ambos casos se ha recurrido a lo mismo. Este punto de encuentro entre la creación literaria y el uso estratégico de una lengua justifica, en nuestra opinión, la utilización de un taller de escritura creativa como un instrumento didáctico que contribuye al desarrollo de la CC en general y de la CM en particular, a través de esa propuesta de experiencia con el lenguaje.

Concebimos el Taller de Escritura Creativa como un espacio abierto donde los procesos de creación literaria surgen a partir de la interacción entre los conocimientos y las vivencias de cada integrante, la propia

---

<sup>46</sup> Para tener una relación completa de las clases de literatura que se ofrecían en IES-Madrid durante el cuatrimestre de primavera de 2003, en el que se llevó a cabo la investigación, véase el apartado III.3.3.

*experiencia de taller* y la lectura compartida, que vienen a ser, todos ellos, los verdaderos acicates y/o trampolines para la creación.

Como venimos ya anunciando, nuestro “recorrido de taller” se inicia con una secuencia didáctica organizada a partir de un texto literario que constituye:

1. Un fin en sí mismo, para incidir en la competencia literaria del alumno.
2. Una herramienta didáctica para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en general y metafórica en particular.
3. Un trampolín para llegar a producir escritura creativa.

En el Taller se desarrolla el contenido de los textos propuestos; se recupera y reactiva vocabulario ya aprendido, para crear enlaces y asociaciones nuevas en otros contextos, dedicando especial atención a los aspectos conceptuales, como objetos de reflexión encaminados a propiciar el desarrollo de la CM. En este sentido, destacamos la importancia del **aspecto afectivo** en el aprendizaje del léxico. Tal y como recoge Lüning (1996: 133):

Las investigaciones de la psicología de la memoria han demostrado que los alumnos recuerdan mejor las informaciones que tienen que ver con ellos mismos y afectan a sus emociones. (...) Si queremos aprovechar los aspectos personales y emocionales para el aprendizaje del vocabulario, tenemos que tomar en cuenta las consideraciones del enfoque creativo.

Según Karbe (1993: 4)<sup>47</sup> el concepto de creatividad abarca acciones como “crear algo nuevo y original, descubrir problemas por iniciativa propia y probar posibilidades múltiples para solucionarlos, así como realizar nuevas combinaciones, o ser flexible y capaz de pensar de una manera **divergente**”.

---

<sup>47</sup> Citado por Lüning (1996: 134).

Recordemos que era, precisamente, el **pensamiento asociativo** en su modalidad **divergente** –aquél mediante el cual enfrentamos los problemas que requieren para su resolución la generación de más de una respuesta (todas ellas igualmente aceptables)– el que Littlemore (2001b)<sup>48</sup> vinculaba con la **inteligencia metafórica**. Actividades como aguzar los sentidos (saber contar lo que se ve, lo que se oye o se huele al mismo tiempo, etc.), profundizar en la combinación de elementos disímiles o, al contrario, buscar la similitud entre elementos, comunicar de manera personal y significativa, implican una creatividad que despliega lo metafórico.

Kohan (2004: 135) se refiere a los procedimientos que se potencian en un taller y dedica todo un apartado a “la **producción de imágenes**”:

La imaginación tiene el poder de establecer relaciones ajenas a la razón entre las palabras. Su producto es la imagen. ¿Cómo conseguimos decir lo que sentimos, lo que anhelamos, lo que evocamos y nos emociona? Con las imágenes abrimos una grieta en el mundo cotidiano y decimos de una forma novedosa lo que no podemos decir directamente. La imagen procede de la vinculación de dos realidades que en la realidad no aparecen vinculadas. No hace más comprensible la realidad, la amplía. Gracias a la imagen se formulan conceptos con una visión personal. Es en la poesía donde más evidentes son los resultados. Prestar atención a las palabras, provocar y explorar sus posibles encuentros, apelar a los sentidos, son algunos de los procedimientos que experimentamos en el taller.

Littlemore (2002b, 2006b) también hablaba de la **formación de imágenes** como uno de los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de la CM, que constituye, además, una importante herramienta para el aprendizaje de lenguas<sup>49</sup>.

Desarrollar la escritura no consiste sólo en el dominio de determinadas técnicas y/o procedimientos discursivos y estilísticos. En

---

<sup>48</sup> Véase I.3.4.1.

<sup>49</sup> Véase I.3.4.1.

nuestro Taller la referencia a estos conocimientos sólo se hace de manera esporádica y a partir de las necesidades concretas que plantee cada integrante durante los procesos de textualización. El nuestro es un taller que tiende hacia lo literario; sin embargo, tampoco dedicamos tiempo programado para hablar de normas estilísticas, prescripciones o teorías literarias. Es el propio “texto en construcción” lo que nos llevará a analizar un aspecto teórico concreto.

Un taller es, además, el espacio más idóneo para incorporar muchas de las consignas establecidas por Cassany (2001), en su *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*, ya que responde a un enfoque **comunicativo**, **intercultural** (“el aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docentes”) y **cooperativo** (“el aprendiz escribe en clase y cooperativamente: colabora con otros”).

Por último, consideramos que otro de los aspectos más importantes, promovido por la participación en un taller de escritura creativa pensado para alumnos de E/L2, es el de la **inscripción histórica** en la LM; la práctica de la poesía, de la narración, como medios expresivos que contribuyen a la construcción de su propia historia de aprendizaje de la L2, se inserta dentro de una “historia” mucho más amplia y de mayor calado: la que construye la **identidad vivencial** y **emocional** de cada integrante.

### II.3.3.1. Destrezas predominantes

Como tendremos ocasión de comprobar en el apartado II.4.1., dedicado a presentar el esquema general de la secuenciación didáctica, nuestro Taller de Escritura Creativa concede importancia no sólo a los procesos de producción de la lengua, sino también a los de recepción. Las **destrezas productivas orales** (expresión, interacción y mediación) están muy presentes en el desarrollo de las distintas tareas, y sobre ellas se asienta, en gran medida, la propia dinámica del Taller. Sin embargo, hemos considerado, sin restar importancia a las demás, que las que predominan son la **comprensión lectora** y la **expresión escrita**.

### II.3.3.1.1. Comprensión lectora: Leer para escribir

Excede los propósitos de esta investigación tratar de dilucidar cuál es el verdadero alcance de la **comprensión lectora** o **comprensión escrita** –como la denomina el *MCER*– en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de L2/LE. No ignoramos que la lectura constituye una de las modalidades más complejas y esenciales de la actividad lingüística, en la que participan variables de muy diversa índole –cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, etc.– que interactúan de forma dinámica (Mayor, 2000).

A esta **condición multidimensional** del proceso lector se suma el hecho clave de tener la posibilidad de establecer distintos **niveles de aproximación** a un texto escrito (comprensión superficial, comprensión profunda, relectura, etc.) gracias, entre otros factores, a su naturaleza indeleble, en contraposición a la volatilidad inherente de la comunicación oral<sup>50</sup>. Al mismo tiempo, la lectura constituye una herramienta imprescindible para el desarrollo de la vida académica en general y en el ámbito de la enseñanza de L2 en particular, no sólo tomada como destreza específica, sino como arranque para numerosas actividades que requieren para su ejecución la comprensión previa de un texto (instrucciones de ejercicios, consulta de esquemas gramaticales, preparación de tareas orales a partir de la lectura de artículos, etc.). Sin embargo, se tiende con demasiada frecuencia a reducir su alcance y a identificar la ejercitación de la comprensión lectora en el aula de L2 con la práctica aislada de la decodificación, es decir, con uno de los componentes primarios del proceso, que consiste en el reconocimiento visual de las palabras y su correspondiente asignación de significado.

---

<sup>50</sup> Como recoge Cassany (1989: 36), una de las principales diferencias contextuales entre lo oral y lo escrito es que la comunicación oral es *efímera* (*verba volant*) mientras que la comunicación escrita es *duradera* (*scripta manent*) y “el escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos”.

Frente a esta perspectiva sesgada y mecánica de la comprensión lectora, que gira en torno al par **descodificación-significado**, el Taller de Escritura Creativa nos parece un marco más que idóneo para desarrollar la lectura desde una perspectiva constructivista<sup>51</sup> de mayor calado, propia de un enfoque comunicativo y procedimental, en la que los conceptos de **interpretación** y **sentido**<sup>52</sup> se incorporen a las actividades de aprendizaje. Partimos, por lo tanto, de una **concepción interactiva**<sup>53</sup> de la comprensión

---

<sup>51</sup> Véase II.3.1.

<sup>52</sup> Entendemos **significado** como la capacidad que tienen las expresiones lingüísticas para representar y transmitir conocimientos virtuales, y **sentido** como el conocimiento efectivo que realmente transmiten las expresiones contenidas en un texto. Generalmente, las expresiones lingüísticas transportan varios significados virtuales o potenciales que sólo se concretan en un *sentido* dentro del texto en el que se emplean, ya que éste se construye en la interacción que se establece entre el conocimiento presentado por el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria del lector.

<sup>53</sup> Los otros dos modelos explicativos del proceso lector son el **ascendente** o de *abajo-arriba* (*bottom-up*) (Gough, 1972) y el **descendente** o de *arriba-abajo* (*top-down*) (Goodman, 1968; Smith, 1973). Según el **modelo ascendente**, fundamentado en propuestas psicológicas conductistas y que ha sido el dominante hasta los años setenta, la lectura se concibe como un proceso secuencial y organizado jerárquicamente en el que el lector aplica sus habilidades para la descodificación e inicia una *trayectoria lineal ascendente* y *unidireccional* de discriminación visual, que va desde la percepción e identificación de grafemas y la asociación con su fonema correspondiente, al reconocimiento primero de sílabas, después de palabras y así sucesivamente, ensamblando las distintas piezas léxicas hasta extraer el significado textual completo. El texto se convierte así en única fuente de conocimiento, en absoluto suministrador de información; en auténtico contenedor de significados, hasta tal punto que si el lector es capaz de leer las palabras del texto se considera que la comprensión se producirá posteriormente de forma automática. Sin embargo, ocurre con frecuencia, que sabemos *descifrar* cada una de las palabras que integran un texto, pero no somos capaces de comprender su sentido. Como contrapartida, para el **modelo descendente** el lector, verdadero protagonista del proceso, inicia una *trayectoria lineal descendente* en la que sobrevuela la superficie del texto en busca de indicios, que va seleccionando del *continuum* lingüístico, de acuerdo con sus propias expectativas, para aplicarles todas sus habilidades interpretativas. El grado de comprensión lectora ya no dependerá del reconocimiento mecánico y exhaustivo de cada palabra contenida en el texto, sino de la mayor o menor capacidad del lector para actualizar los esquemas más adecuados a la hora de inferir información significativa del texto e ir anticipando, a medida que avanza la lectura, su posible contenido a través de la *generación de hipótesis* (Hernández Martín y Quintero Gallego, 2001: 14). La lectura se transforma en lo que el propio Goodman (1976) califica de *juego de adivinación*, en el que el lector va haciendo predicciones (*predicting*), confirmándolas (*confirming*) y corrigiéndolas (*correcting*) a medida que lee. Tal como hemos podido observar, los dos **modelos unidireccionales**, el ascendente (*bottom-up*) y el descendente (*top-down*), sólo difieren en el mayor o menor protagonismo que conceden, por un lado, a los distintos niveles de procesamiento (*descodificación* el ascendente e *interpretación* el descendente) y, por otro, a los componentes que intervienen en el proceso: mientras el modelo ascendente desestima la contribución del lector y sacraliza el texto, el modelo descendente confía casi exclusivamente en la aportación del sujeto lector. Será a partir de la década de los setenta

lectora, ya que surge como resultado de la **interacción dinámica** entre **texto** y **lector**, y se desenvuelve en varios niveles de procesamiento cognitivo que no se suceden en una progresión lineal y secuencial (Samuels y Kamil, 1984), sino que se van orientando simultáneamente a partir de los datos proporcionados por el texto y por los esquemas de conocimiento previo aportados por el lector.

Los fundamentos teóricos que posibilitaron la consolidación de esta perspectiva fueron, en esencia, tres (Hernández Martín y Quintero Gallego, 2001: 15):

1. La atribución de un carácter constructivo a la memoria.
2. La adopción del modelo cognitivo denominado **teoría de los esquemas** (Rumelhart, 1977).
3. El desarrollo de la **lingüística del texto** como disciplina capaz de generar herramientas con las que profundizar en el análisis textual.

Desde una perspectiva cognitivista la información se almacena en la memoria a largo plazo (MLP)<sup>54</sup> en forma de *representaciones proposicionales* (Anderson, 1983) que se organizan en redes y, a su vez, éstas forman unidades superiores de significado que precisan, en ese recorrido hacia la construcción del conocimiento, de un esquema o estructura cognitiva estable, formada por una configuración de rasgos interrelacionados que constituyen la base cognitiva en la que se integran los nuevos conocimientos.

---

cuando un clima propicio de interdisciplinariedad unido a la creciente evidencia empírica de la confluencia de distintos niveles de procesamiento lector fuerzan la aparición de un nuevo enfoque explicativo conciliador: el **modelo interactivo** (Rumelhart, 1977).

<sup>54</sup> La MLP posee una capacidad ilimitada; la información se activa parcialmente en función de las demandas de una tarea o situación específicas y es transferida a la memoria a corto plazo (MCP) o memoria activa para ponerse en conexión con la nueva información. La MCP tiene una capacidad restringida y una función instrumental operativa, ya que es la que permite la codificación y el almacenamiento temporal imprescindible para ejecutar los procesos de codificación de la información nueva y de conexión con el conocimiento ya almacenado.

Según esta perspectiva, el sistema cognitivo humano está organizado basándose en **esquemas**<sup>55</sup> interconectados e integrados, cada uno de ellos, por otros subesquemas cada vez más elementales, en una disposición jerárquica.

La utilidad teórica de la idea de *esquema* es muy amplia en cuanto a la explicación que ofrece de la interacción conocimiento-texto para producir sentido. Así, los esquemas guían la comprensión; es decir, que la comprensión resulta de un **proceso constructivo** en el que se combina la información del *input* (proceso de abajo-arriba) con la de los esquemas activados (proceso de arriba-abajo) (Peña Calvo, 1993: 11-12).

La **comprensión lectora** constituye, por tanto, un proceso que comporta la integración y reactivación de lo aprendido:

(...) Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente.

Esa *nueva fotografía* mental, de la que nos habla Cassany (Cassany, Luna *et al.*, 1994: 204), se estructura según los esquemas de conocimiento del lector ya almacenados en la MLP y que, a medida que avanza en la lectura, le permiten no sólo enmarcar de modo significativo la información que desprende del texto, basándose en la formulación y la confirmación de hipótesis, sino también anticipar el tema, prever la manera en que se organizarán los contenidos, reconocer un determinado tipo de texto, etc., con el fin de llegar a descubrir la intención comunicativa que en cada caso encierra.

El lector aprendiz procesa la información y es capaz de construir y/o ampliar sentidos; de actualizar, en definitiva, sus esquemas de conocimiento

---

<sup>55</sup> El hecho de que los **esquemas** se configuren a partir de nuestras vivencias y experiencias personales recurrentes y que el ser humano esté capacitado desde una edad temprana para su construcción determina el hecho de que éstos estén originariamente vinculados a la lengua materna.



ya adquiridos a través de su experiencia vital, guiado por la información que le ofrece el texto y desplegando a un tiempo su arsenal de conocimientos previos y su repertorio de estrategias lectoras. Como veremos más adelante, la lectura de textos literarios constituye para el Taller el punto de partida de la secuenciación didáctica que proponemos. Para Kohan (2004: 132-133), leer constituye, ya en sí mismo, un verdadero *taller*:

La lectura habita la escritura y la precede. Los lectores-escritores, como cazadores furtivos o sin disimulo, descubren “piezas útiles” y practican la forma de montar con ellas su propio libro. De hecho al leer, se escribe.

Determinar cuáles van a ser las “piezas útiles” para cada estudiante en su camino hacia la escritura creativa en L2 es una tarea imposible, teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que intervienen en cada elección personal. Por este motivo, una de las cuestiones más espinosas para nosotros ha sido la **selección de los textos** que sirven de plataforma para el conjunto de tareas o actividades que desplegamos al comienzo de cada sesión del Taller, y que denominamos **secuencia-trampolín**, porque uno de sus máximos objetivos es, precisamente, *impulsar* el deseo de escribir.

Cassany (1989) sostiene que *leer para escribir* es leer como un escritor, en su calidad de emisor y que aprender a escribir constituye una modalidad de **aprendizaje incidental**, es decir, inconsciente; aquél que se produce sin esfuerzo, sin saber que lo estamos llevando a cabo. Por otra parte, para conseguir que los aprendices lean como escritores, hay que prestar atención constante a su motivación; sostener su grado de interés y conseguir que el acto de lectura sea una experiencia agradable. De acuerdo con estos planteamientos, no es difícil imaginar que no entra dentro de nuestras obligaciones incorporar al Taller información biobibliográfica del autor, ni comentar el texto de la manera en que se haría en una clase de historia de la literatura. Tampoco pretendemos convertir el Taller en lugar de ejercitación retórica a partir de modelos textuales consagrados, sino en un espacio para leer y escribir centrándonos más en el contenido que en la forma, teniendo en cuenta que **leer como un escritor** supone concebir la escritura como una respuesta a la lectura.

Para poder conseguir ese objetivo dentro del Taller, entendemos el **texto literario** como una “disponibilidad abierta a lo múltiple” (Bratosevich, 1992: 29), que se enriquece con cada **experiencia lectora**, en su interacción con el **sujeto que lee**; experiencia que va a ser, en muchos casos, compartida con otros integrantes del Taller. Las tareas de **colectura**<sup>56</sup> que proponemos en cada secuencia-trampolín son diversas; citamos dos procedimientos:

1. lectura individual en silencio que luego será compartida (*Así es la vida II*, II.5.2.3.):

**2a** Vuelve a leer el poema *Callejón sin salida* y marca las afirmaciones que consideres verdaderas (V). Comenta tus opiniones con el resto de la clase.

	V
La poeta quiere volver porque sabe que no hay salida	
La poeta no puede volver porque se ha perdido	
Está alegre porque no repite el camino de otros	
No puede oír lo que le gritan los demás	
No hay otro camino como el suyo	
La poeta es insensible a todo	
Está segura de que no hay salida	

**2b** ¿Cómo es la poeta? ¿Y los que le gritan que *no hay salida*? Asigna los **adjetivos** a LA POETA o a LOS QUE GRITAN. Justifica tus respuestas y compáralas con las de tu compañero.

valiente	pesimista	prudente	optimista	orgullosa/a	conservadora/a
----------	-----------	----------	-----------	-------------	----------------

LA POETA: \_\_\_\_\_

LOS QUE GRITAN: \_\_\_\_\_

**2c** ¿Tendría el poema el mismo sentido si en lugar de decir: *aunque no haya salida*, dijera *aunque no hay salida*? Reflexiona y comentadlo entre todos.

\_\_\_\_\_

<sup>56</sup> Cassany (2003: 63-64) llama *colector* al compañero con el que se comparte la lectura y define *colectura* como “la actividad en la que dos (o más) personas cooperan en la interpretación de un mismo texto desde la posición de lector”. Tal y como aclara Cassany, ninguno de estos términos existen en español; sin embargo, “coautor” y “coautoría” sí están registrados en el *DRAE*, incluso el más técnico “correvisor”. Cassany (2003: 64) interpreta esta ausencia como un indicador de “hasta qué punto está enraizada en la cultura la concepción individualizada de la lectura”. El término *relectura* tampoco aparece en el *DRAE*, a pesar de existir el verbo *releer*.

2. lectura oralizada conjunta (*Memoria de infancia*, II.5.2.6.):

**2a** Ahora vas a escuchar el poema *Los columpios*, del poeta mexicano Fabio Morábito (1995: 96-97). A continuación, tu compañero y tú os turnáis para leerlo en voz alta de la siguiente manera: uno lee los versos en **negrita** y el otro los que no lo están, pero alternativamente.

ALUMNO A	ALUMNO B
Los columpios no son noticia, o como un horizonte, y su manutención estriba cada tanto, de un color distinto pero los deja como son, de columpios, no se dan clases de columpio, la radio no transmite rechinidos cada generación los pinta para acordarse de ellos, en los paréntesis, en la inutilidad de los esfuerzos donde los niños queman sus últimas metamorfosis, de humedad, hacia sí mismos, y verdadero, hacia	son simples como un hueso funcionan con un cuerpo en una mano de pintura cada generación los pinta (para realzar su infancia) no se investigan nuevas formas no hay competencias de columpios, nadie se roba los columpios, de columpios, de un color distinto ellos que inician a los niños en la melancolía, para ser distintos, sus reservas de imposible, hasta que un día, sin una gota se bajan del columpio hacia su nombre propio su muerte todavía lejana.

La colectura puede desembocar en una actividad de **coescritura**, como por ejemplo en **1a** (*Así es la vida I*, II.5.2.2.), donde los alumnos escriben en parejas un resumen para abordar la comprensión de un texto en inglés en el que hay metáforas lingüísticas que serán utilizadas después.

También practicamos la **lectura en parejas**, donde cada integrante del Taller compara sus ideas y opiniones con las de su compañero, es decir, “verbaliza sus intuiciones y sensaciones sobre el texto y las contrasta con el compañero” (Cassany, 2003: 63).

Asimismo, destacamos la importancia que tiene para nosotros la **relectura**<sup>57</sup> como herramienta didáctica, no sólo durante la ejecución de la secuencia-trampolín, sino a lo largo de todo el proceso de escritura creativa,

---

<sup>57</sup> Las actividades pertenecientes a las secuencias-trampolín donde los alumnos necesitan releer el texto literario de partida o volver sobre sus propios escritos son las siguientes: **1b, 1d, 2a y 2b** (II.5.2.2.); **2a y 2b** (II.5.2.3.); **2a** (II.5.2.4.); **2a, 2b, 2c** (II.5.2.5.); **2b, 2d y 3a** (II.5.2.6.).

pues supone una nueva oportunidad para volver sobre lo ya leído, ya sea propio o ajeno (escritor, compañero del Taller).

Cassany (1989: 70) recoge algunas circunstancias que, en opinión de Smith (1983) constituyen dificultades para leer como un escritor. Entre ellas destacamos las siguientes:

1. Sobrecargar la atención en el texto.
2. Leer en voz alta.
3. No entender las palabras básicas.
4. No comprender la intención del autor.
5. Carecer de expectativas para usar el tipo de lenguaje escrito que leemos.

**Leer para escribir** supone llegar a disfrutar con la lectura y *apropiarse* del texto. Para ello, es fundamental que las actividades estén orientadas a facilitar su comprensión. Las **actividades** de lectura se organizan según sean previas (**prelectura**), simultáneas (**lectura**) o posteriores (**postlectura**) a la activación de la comprensión lectora. Nosotros adoptamos la siguiente denominación<sup>58</sup> que nos parece más esclarecedora que la anterior:

1. Etapa de contextualización, preparación o encuadre (*framing*)
2. Etapa de descubrimiento y comprensión (*focusing*)
3. Etapa de expansión (*diverging*)

**1. Etapa de contextualización, preparación o encuadre.**

Corresponde a lo que el MCER (2002: 159) denomina *fase preparatoria*, es decir, previa a la activación de la destreza de comprensión escrita; su objetivo es reducir las dificultades (lingüísticas, conceptuales, etc.) y/o

---

<sup>58</sup> Seguimos la terminología presentada por Manuela Gil Toresano e Inés Soria en el módulo “Literatura y música: trabajar con canciones”, perteneciente al curso a distancia en línea “Aproximaciones al texto literario en el aula de español como lengua extranjera”, que organiza anualmente desde 2002 la Fundación de la Universidad de la Rioja con la colaboración del Instituto Cervantes.

complejidad en el procesamiento de la tarea. El alumno se aproxima al tema o al asunto que plantea el texto, transita sus alrededores, saca a la luz sus propios posicionamientos, poniendo en juego su imaginario personal, pero sin abordar todavía el texto directa o conscientemente. Este objetivo general se concreta, a su vez, en estos tres:

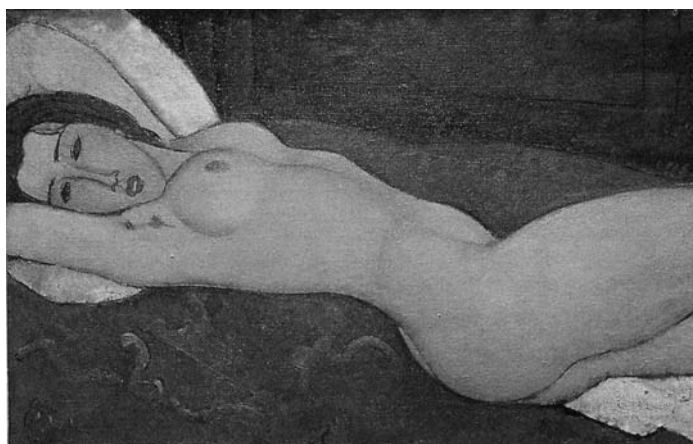
1. Activar conocimientos esquemáticos previos (lingüísticos y/o socioculturales) del alumno

Con la activación de los conocimientos esquemáticos previos de cada aprendiz vamos desplegando un entorno significativo que servirá para que en la etapa siguiente, a medida que éste avance en la lectura, no sólo pueda enmarcar la información que desprende del texto, basándose en la formulación y la confirmación de hipótesis, sino crear expectativas sobre el tema, la manera en que se organizarán los contenidos, reconocer un determinado tipo de texto, etc.

Es innegable la importancia de enseñar al alumno de L2/LE a activar estratégicamente sus conocimientos previos para poder compensar sus limitaciones lingüísticas. En esta etapa, creamos la necesidad al alumno de tener que confirmar después sus propias expectativas o de buscar determinadas respuestas en el texto. Por otra parte, la activación de estos conocimientos que trae el aprendiz evidencian, en muchas ocasiones, cuáles son sus propias necesidades léxicas y/o funcionales en relación con el tema; al tiempo que se le brinda la oportunidad de actualizar posiciones y percepciones que pueden ser erróneas o prejuiciosas sobre algún aspecto concreto de la cultura meta.

El objetivo de la activación de los conocimientos previos de los aprendices puede venir motivada por el hecho de querer plantear la reflexión intercultural en el aula; por ejemplo, sobre el sentido metafórico del viaje para hablar de la vida y su reflejo en diferentes culturas (*Así es la vida I y II*, II.5.2.2. y II.5.2.3.). Otra razón para favorecer en el Taller la activación de los conocimientos previos del aprendiz en esta primera fase es despertar emociones y/o apreciaciones personales (*Cuerpo a cuerpo*, II.5.2.5.):

**1a** Mira este cuadro del pintor italiano Amadeo Modigliani.



¿Qué te parece? ¿Qué sientes? Puedes elegir uno de estos adjetivos para describirlo. Tendrás que justificar tu elección.

O recuperar y reactivar vocabulario que esté asociado directa o indirectamente al del texto –en este caso, el poema de Neruda– que después leerán (*Cuerpo a cuerpo*, II.5.2.5.):

**1c** Aquí tienes una serie de **adjetivos** que pueden servirte para describir físicamente a una mujer. ¿Con qué partes del cuerpo los asocias?

lisa	
simple	
transparente	
rosada	
enredado	el pelo
sutil	
dorado	
curvo	
aterciopelada	la piel
brillante	
móvil	
áspera	
redondo	
suave	el cuerpo (en general)
oscuro	
enorme	
azul	
terrestre	

2. Proporcionar información pertinente para la comprensión posterior del texto

Podemos adelantar y desarrollar el tema con anticipación, siempre y cuando no se trate de un relato con final sorpresivo, ya que esta información no debe desvelarse, para poder aprovecharla didácticamente en las

siguientes etapas de explotación. También entran dentro de esta categoría los casos en los que lo que proporcionamos son partes del texto, pero sin que el lector aprendiz lo sepa todavía. Un ejemplo de este anticipo es el siguiente:

**1b** Completa el texto con las siguientes palabras:

rechinidos	cuerpo	generación	hueso
pintura	clases	noticia	

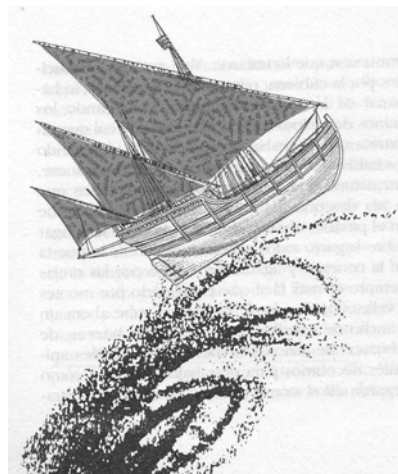
Los columpios no son \_\_\_\_\_, son simples como un \_\_\_\_\_ o como un horizonte. Funcionan con un \_\_\_\_\_ y su manutención estriba en una mano de \_\_\_\_\_ cada tanto. Cada \_\_\_\_\_ los pinta de un color distinto (para realzar su infancia), pero los deja como son. No se investigan nuevas formas de columpios; no hay competencias de columpios; no se dan \_\_\_\_\_ de columpio; nadie se roba los columpios; la radio no transmite \_\_\_\_\_ de columpios.

Donde el fragmento es una versión en prosa de la primera mitad del poema *Los columpios*, de Fabio Morábito, que va a ser leído más adelante. Es una manera indirecta de atender a un vocabulario que puede presentar dificultades.

En otras ocasiones esta información explícita aparece en el mismo enunciado de la actividad, para encuadrar al escritor o a la obra en cuestión; y puede, al mismo tiempo, adelantar alguno de sus contenidos (personajes, argumento, etc.), como ocurre en el siguiente ejemplo (*El cuento de la isla desconocida*, II.5.2.8.):

**1** José Saramago, escritor portugués que fue Premio Nobel de literatura en 1998, se inspira en las fábulas para escribir *El cuento de la isla desconocida*. Una **fábula** es un relato breve, en prosa o verso, a través del cual se quiere transmitir al lector alguna enseñanza, y cuyos personajes pueden ser, animales y otros seres animados o inanimados que suelen estar cargados de simbolismo. Aquí tienes la lista de los principales personajes. ¿Qué crees que simboliza cada uno de ellos? Toma notas en tu cuaderno a medida que leas el cuento.

el rey
la puerta de las peticiones
la puerta de los obsequios
el hombre
el barco
los vecinos
la puerta de las decisiones
la señora de la limpieza
la isla
el mar



### 3. Favorecer la toma de posición cultural y/o personal del aprendiz

Pretender que el aprendiz se sitúe o capte sin problemas el contenido del texto literario, e incluso adquiriera cierto compromiso o tome posiciones con respecto a lo que le va planteando su lectura (carga ideológica, apreciación estética, etc.) sin haber creado con antelación un horizonte cultural propicio para ese reconocimiento, parece poco realista. Favorecer ese conocimiento, despertarlo a través de actividades previas a la lectura, será otro de los objetivos de esta etapa. Se trata de dedicar el espacio y el tiempo suficientes para que el alumno tenga la oportunidad de ir construyendo matizadamente su propia mirada para enmarcar el texto. Cuando, por ejemplo, pedimos al estudiante que haga conjeturas a partir del título (*El pozo del alma*, II.5.2.9.) o que aventure su propia visión u opinión personal sobre la lectura (*El cuento de la isla desconocida*, II.5.2.8. y *El pozo del alma*, II.5.2.9.); o cuando lo animamos a que se implique como sujeto y comparta con los demás integrantes del Taller las emociones que le ha provocado la lectura (*El pozo del alma*, II.5.2.9.).

**2. Etapa de descubrimiento y comprensión.** El objetivo general de esta segunda etapa es poder guiar y/o acompañar al aprendiz en ese proceso de descubrimiento, comprensión e interpretación del texto. Para ello, se intercalan a la propia lectura distintas tareas significativas con la intención de iluminar zonas o aspectos (temáticos, lingüísticos, culturales,



estéticos, etc.) concretos que consideramos, en cada caso, relevantes para su comprensión. De esta manera, conseguimos motivar al aprendiz e implicarlo poco a poco en ese encuentro con el texto, al tener que actuar o intervenir de algún modo sobre él, para poder resolver las actividades que le proponemos. El resultado es que el lector aprendiz va apropiándose del texto, es decir, *haciendo propia* la experiencia.

Las actividades que se les pueden encomendar a los integrantes del taller durante esta etapa son diversas: pedirles que apliquen o reconozcan durante la lectura algo ya tratado en la etapa anterior; plantear un ejercicio de comprensión auditiva para que reconozcan y transcriban un vocabulario que ya ha sido parcialmente presentado en la etapa anterior (*Y tú, ¿cómo estás?*, **2a**, II.5.2.1.); pedirles que utilicen un vocabulario aprendido en la etapa anterior para explicar el sentido del texto (*Así es la vida I*, **2a**, II.5.2.2.); o poner en relación partes del texto con otros textos/frases (*Cuerpo a cuerpo*, **2a**, II.5.2.5.).

**3. Etapa de expansión.** Corresponde al momento en el que, una vez situados fuera del texto, ponemos en práctica aquellos aspectos que han aparecido o han sido objeto de aprendizaje en las dos etapas anteriores, pero referidas ahora a otros contextos y situaciones. Estas prácticas pueden concretarse en una propuesta de producción escrita como respuesta a lo desarrollado en etapas anteriores, o en una actividad de interacción real en debates o discusiones.

Con respecto a la utilización del **diccionario** como **estrategia cognitiva de clarificación y verificación**, está presente durante la ejecución de las actividades que componen la secuencia-trampolín; sin embargo, no constituye el recurso estratégico primordial. Hay que tener presente que, como explica Jurado Morales y Zayas Martínez (2002: 48):

(...) no todas las palabras de un texto son en esencia necesarias para una aproximación a su contenido, es decir, que no se trata de eliminar cualquier *leerstelle* o “indeterminación” lingüística, sino sólo aquéllas que puedan resultar claves en la comprensión de un sentido global del texto [al] que nos enfrentamos.

Abusar del **diccionario**<sup>59</sup> puede llegar a colapsar el proceso de comprensión o conducir al lector a callejones sin salida, al reducir el texto a una superficie fragmentaria y desarticulada, construida a base de entradas de diccionario. Por ese motivo, y desde un punto de vista didáctico, conviene primero agotar otras posibilidades, que favorecen, además, la mediación y la cooperación dentro del taller como, por ejemplo, consultar el significado de una determinada palabra a un compañero o plantear la duda de forma plenaria.

Como tendremos ocasión de señalar en el apartado II.4.1., la comprensión lectora se desarrolla a partir de las actividades que se llevan a cabo en la primera fase (secuencia-trampolín) de la secuenciación didáctica general que proponemos. En las fases posteriores (planificación, textualización compartida, textualización asistida y revisión), la comprensión lectora se reorienta hacia los **textos producidos por los alumnos** (ellos mismos dan a conocer sus producciones ante sus compañeros), o hacia **otros textos recomendados** por el coordinador como lectura complementaria para un alumno concreto. También es posible que sean los propios integrantes del taller los que propongan lecturas adicionales con motivo de algún comentario o actividad. Fue el caso, por ejemplo, del poema *The road not taken* del estadounidense Robert Frost, propuesto por una integrante del Taller, con la intención de ilustrar en inglés la metáfora conceptual de LA VIDA ES UN VIAJE, aprendida a lo largo de las secuencias *Así es la vida I y II* (II.5.2.2. y II.5.2.3.).

---

<sup>59</sup> En cuanto a la elección de un diccionario bilingüe o monolingüe creemos que es más aconsejable utilizar en la práctica docente diccionarios monolingües que proporcionan otra oportunidad para entrar en contacto con la LM y poder establecer nuevas conexiones léxicas. Sin embargo, en el Taller utilizamos también diccionarios bilingües.

### II.3.3.1.2. Expresión escrita: Escribir por escribir

Aunque puede parecer de entrada contradictorio, nuestra propuesta didáctica no tiene por objeto que los alumnos profundicen en la adquisición del **código escrito**<sup>60</sup>. Es, quizá, la primera vez que el alumno se va a integrar en un curso donde los aspectos normativos, formales o estilísticos propios de la L2 no constituyen un objetivo explícito que haya que alcanzar; tampoco el hecho de haber alcanzado determinado nivel de dominio lingüístico y comunicativo en la LM supone un requisito para poder participar en la experiencia. No se trata de un curso práctico de adiestramiento en técnicas de redacción basadas en modelos textuales de diversos géneros ni diseñado para ejercitarse en las normas de textualidad. Parece, además, demostrado, según lo recogido por Cassany (1989: 58), que ni las prácticas de escritura ni la instrucción gramatical son demasiado útiles o del todo efectivas para este fin. Sin embargo,

(...) la comprensión lectora, la lectura por placer, es con  
creces la actividad más eficiente para adquirir el código.

---

<sup>60</sup> El **código escrito** no es un sistema de signos cuya función es la transcripción gráfica de la lengua oral, sino que constituye “un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación (...) sustancialmente distinto del oral” y que desarrolla funciones diferentes aunque complementarias (Cassany, 1989: 27). A partir de los estudios de lingüística textual y gramática del discurso, el conocimiento del código escrito ha dejado de circunscribirse al dominio de las reglas y normas lingüísticas de ámbito intraoracional (ortografía, morfología, sintaxis, semántica, etc.) que permiten construir oraciones gramaticalmente correctas y comprensibles por un HN. Entre los conocimientos que un redactor competente tiene que poseer (repertorio léxico, recursos expresivos y retóricos, etc.) se incluyen atributos y propiedades propios de la unidad textual, que la convierten en un verdadero *acontecimiento comunicativo* (normas de textualidad) (Beaugrande y Dressler, 1997: 35); nos estamos refiriendo a la **cohesión** (conocer las posibilidades en que pueden conectarse los distintos componentes de la superficie textual: sintagmas, oraciones, párrafos, etc.), la **coherencia** (saber seleccionar y organizar el contenido semántico del texto, de acuerdo a cuál sea su relevancia informativa), la **intencionalidad** (hacer que el texto cumpla con la actitud de su productor), la **aceptabilidad** (conseguir que el receptor perciba en el texto alguna relevancia, es decir, le sirva, por ejemplo, para adquirir conocimientos nuevos o para cooperar con su interlocutor en la consecución de una meta discursiva determinada), la **informatividad** (construir un texto que transmita información nueva), la **situacionalidad** (conseguir que un texto sea relevante en la situación en la que aparece), la **intertextualidad** (conocer los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores), o la **adecuación** (elegir la variedad sociolingüística –dialectos, registros, connotaciones, etc.– más apropiada a cada situación comunicativa).

Además parece ser imprescindible: todos los buenos escritores son o han sido durante un largo período de su vida, buenos lectores.

Esto significa que, a través de nuestro Taller, favorecemos la adquisición del código escrito, aunque, insistimos, no nos lo hayamos planteado formalmente como objetivo. En el Taller, la actividad de la escritura se justifica en sí misma. Los estudiantes se reúnen para *escribir por escribir*, sin ningún otro interés o *utilidad práctica* que disfrutar con la experiencia.

Widdowson (1984: 246), tal y como recoge Martín Peris (1995: 207-208), traza un paralelismo entre los mecanismos encaminados a conseguir un **efecto poético** en el uso de la lengua por parte de un HN y los que conducen a un **error** o **producción anómala** por parte de un aprendiz de L2:

La comisión de un error [por parte de un aprendiz de L2] y la creación de un efecto artístico [por parte de un poeta hablante nativo de esa lengua] pueden dar como resultado el **mismo tipo de producto lingüístico**. Sin embargo, aunque nos encontremos ante productos semejantes, generalmente damos por supuesto que son fruto de procesos distintos: en efecto, al referirnos a ellos no hablamos de "la creación de un error" ni de "la comisión de una línea poética". (...) En ambos casos se trata realmente de procesos esencialmente idénticos, y (...) ambos representan la **fuerza creativa** de lo que he llamado **capacidad lingüística**: la facultad de explotar los recursos que la lengua pone a disposición del usuario para la construcción de significado, tanto si éstos han sido codificados como si no lo han sido (...) El conocimiento que tenemos del lenguaje codificado constituye nuestra competencia lingüística. Pero aunque es cierto que al aprender esta competencia nos integramos socialmente en las convenciones y costumbres de nuestra comunidad de habla particular, **todo el potencial significativo (*meaning potential*) de nuestra lengua no se agota en esa competencia**, que sólo se refiere a aquella parte del mismo que ha recibido sanción social. **Nuestra competencia puede obligar a nuestra capacidad a discurrir por los canales apropiados, pero no la anula confinándola por completo**. Podemos encontrar, y de hecho encontramos, **modos de expresar conceptos y percepciones personales mediante innovadores giros**. Hay campo abierto para la invención. No es que los poetas estén

dotados de una especial capacidad para la creatividad – capacidad que sería negada al resto de los mortales–; si ello fuera así, su obra sería difícilmente interpretable; simplemente disponen de mayor talento a la hora de explotar esa capacidad y crear un efecto artístico.

Compartimos con ambos autores su visión “creativa” del error y “normalizada” del hallazgo poético. Lo que pretendemos con nuestro Taller es, precisamente, crear un espacio vivencial y de comunicación donde los aprendices pongan el conocimiento y los recursos que poseen del lenguaje ya codificado (su competencia lingüística en la L2), al servicio de la escritura creativa; brindarle a cada uno de ellos la oportunidad de *expresar conceptos y percepciones personales* y subjetivas, poniendo en juego esa *capacidad lingüística o fuerza creativa* de la que nos habla Widdowson y que todo hablante posee, a través de otros canales expresivos **no codificados** como tales. Es en ese camino exploratorio donde surge el uso metafórico del lenguaje como estrategia de comunicación. El Taller es el momento para “emborronar”, para “mancharse” y experimentar con una materia más maleable y versátil de lo que parece a primera vista: la LM. Es, en definitiva, el momento de desarrollar, entre otras posibilidades, la **competencia metafórica fluida**.

Concebimos la **escritura** como una **actividad social**, resultado de la interacción entre sujetos que leen, escriben y comparten sus ideas y desarrollan su creatividad personal y su capacidad expresiva. La secuenciación didáctica<sup>61</sup> que proponemos para el Taller asume el modelo de los procesos cognitivos de composición defendido por Flower y Hayes (1980, 1981) y apoyado por las investigaciones de base etnográfica sobre la composición llevadas a cabo por Cassany (1989), Camps (1990) y Hayes

---

<sup>61</sup> Como expondremos en el apartado II.4.1., la actividad del Taller se organiza a partir de una serie encadenada de **proyectos o tramas creativas** compuestos por redes de tareas acordes con el modelo de planificación, textualización y revisión que exponemos a continuación.

(1996)<sup>62</sup>. Este modelo distingue en esencia tres procesos de composición: la **planificación**, la **textualización** y la **revisión**. Se trata de un modelo **recursivo** y no **lineal**, es decir, el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado (Cassany, 1999a: 58). Los procesos no son etapas compactas e indivisibles; aunque su organización está *jeraquizada* y *concatenada*; no actúan en un orden rígido, sino que el autor puede acudir a cualquiera de estos procesos (o subprocesos) como si se trataran de herramientas que el escritor utiliza para construir un objeto: el texto. Él es quien decide cuándo las utiliza y en qué orden.

**1. Planificar.** El autor se forma una **representación mental abstracta, pre-lineal** de la tarea de escritura, de las informaciones que contendrá el texto y de las características del destinatario (audiencia) al que va dirigido. No es preciso que sea un esquema totalmente perfilado. De hecho, “una palabra clave puede representar una cadena completa de ideas” (Cassany, 1989: 150). Tampoco es necesario que sea una representación verbal; puede tratarse de un dibujo o de una imagen. Según Cassany, esta representación se elabora a partir de tres subprocesos: **generar ideas** (búsqueda y recuperación de informaciones en la MLP, en ocasiones contradictorias entre sí, que emergen de forma fragmentaria y dispersa o más o menos estructuradas), **organizarlas** y **formular objetivos**. Las ideas generadas se organizan y completan en una estructura global y se adecuan según las necesidades impuestas por la situación de comunicación. Es el momento no sólo de “agrupar las informaciones o rellenar los huecos” sino también de “formar nuevos conceptos” (Cassany, 1989: 151). En este

---

<sup>62</sup> En esa misma línea de investigación abierta por Flower y Hayes (1980), pero restringido al ámbito del español como lengua materna, se inscribe el grupo de investigación *Didactext*, coordinado por el profesor Dr. Teodoro Álvarez Angulo perteneciente al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la UCM, que propone un novedoso modelo teórico de didáctica del texto escrito denominado “Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos” y que parte del reconocimiento de la complejidad que entraña el proceso de elaboración de un texto escrito en el que intervienen no sólo factores cognitivos, culturales, discursivos, semánticos, pragmáticos y lingüísticos, sino también de índole afectiva y emotiva. Para recabar más información sobre los proyectos de investigación desarrollados por *Didactext* consúltase la siguiente página web: [www.didactext.net](http://www.didactext.net).

proceso se desarrollan, además, las características textuales del escrito (discriminación de las ideas principales y secundarias, orden de aparición dentro del texto) y se elabora la coherencia. La adecuación a las características de la audiencia. Un subproceso no muy estudiado todavía es el de la **formulación de los objetivos** que guía la tarea de composición escrita, al contribuir en la formación de una imagen más precisa del texto que se quiere conseguir y, además, constituye un proceso “muy importante para el **componente creativo** de la composición” (Cassany, 1989: 152). Verbalizar y transmitir al coordinador tanto el procedimiento (*primero haré..., quiero empezar por...*), como los contenidos (*explicaré esto..., compararé..., me gustaría contar...*) que se pretenden trabajar constituye una buena estrategia metacognitiva muy aprovechable para un taller dedicado a la escritura creativa.

**2. Textualizar.** Es el proceso a través del cual el autor convierte esa entidad heterogénea, resultado del proceso de planificación, compuesta por ideas más o menos inconexas, formuladas a base de palabras sueltas u oraciones poco elaboradas, elementos no verbales (imágenes, dibujos, esquemas), en *lenguaje visible y comprensible para el lector*, en un *producto verbal linealizado*.

Cassany (1999b: 54-55) se refiere a los siguientes subprocesos de textualización:

**2.1. Referenciar** o “traducir” (*translating*) –usando el término de Flower y Hayes– a formas lingüísticas los conceptos y las ideas que se van a transmitir. Este subproceso implica la definición de los sujetos, predicados y componentes gramaticales de cada proposición (**elaborar las proposiciones**), la **selección del léxico** para formular lingüísticamente el contenido y supone su actualización y recuperación de la MLP. La referenciación también implica lo que Cassany (1999b: 55) llama **anclaje comunicativo** o **modalización del discurso**, que consiste en definir las marcas de expresión de los elementos contextuales: formas de referencia del autor, el destinatario, el texto, el tiempo, el espacio, etc.

**2.2. Linealizar**, que consiste en operar para “convertir el pre-texto jerárquico, organizado en formas pluridimensionales, en un discurso lineal y gramatical”, estableciendo conexiones (**conectar**) entre las diversas proposiciones que componen el texto (uso de conjunciones, puntuación, organizadores discursivos, etc.) y una “red o textura de ensamblaje (**cohesionar**) de las distintas repeticiones o correlaciones semánticas y gramaticales” (anáforas, progresión temática, etc.).

**2.3. Transcribir** o materializar físicamente una enunciación escrita de forma manual (caligrafía) o automatizada (ordenadores).

**3. Revisar.** Los subprocesos de revisión sí respetan una secuencia organizada:

**3.1. Evaluación:** en primer lugar, el autor valora lo que ya ha hecho el alumno y establece comparaciones entre la última versión de su producción escrita con esa imagen del “texto ideal” que se había formado de acuerdo a las ideas, los planes trazados y objetivos previos elaborados durante la planificación. Este es uno de los motivos por los que en el Taller es tan importante que los alumnos conserven hasta final de curso todas sus notas, esquema y borradores desde el principio de la experiencia. El objetivo de este examen es generar nuevas ideas, modificar planes, etc.

**3.2. Diagnóstico:** el autor diagnostica cuando es capaz de localizar y delimitar los desajustes o anomalías (errores), así como aquellos aspectos que son todavía mejorables tomando como referencia el plan trazado con anterioridad.

**3.3. Intervención (operar):** es el momento en que el autor lleva a cabo las correcciones necesarias.

## **II.4. Puesta en práctica**

Dedicamos los cuatro apartados siguientes a concretar el funcionamiento del **Taller de Escritura Creativa**: la **organización de las tareas** (II.4.1.) dentro y fuera del aula de acuerdo con los objetivos planteados, los componentes y las fases de desarrollo (esquema general de



la secuenciación didáctica), que está sujeta a una exigencia de coherencia interna; los **tipos de actividades** de aprendizaje que se desarrollan a lo largo de la experiencia (II.4.2.), los **comportamientos** tanto del **coordinador** (II.4.3.) como de los **integrantes** (II.4.4.).

#### II.4.1. Esquema general de la secuenciación didáctica

El funcionamiento del Taller se organiza a partir de un conjunto de **tareas** que definimos, basándonos en Martín Peris (1995: 349), como “todas aquellas **acciones** o **procesos** que el grupo de aprendizaje [en nuestro caso, los alumnos del Taller de escritura Creativa] lleva a cabo (...), en relación directa con la consecución de su objetivo y cuya realización está sugerida, indicada o inducida por el contenido de [los materiales]”. De esta manera, y siguiendo a Martín Peris, se incluyen actividades que:

se realizan de forma individual, en parejas o pequeños grupos, o en toda la clase; procesos mentales, verbales o de interacción; de observación, de práctica o de reflexión; de organización, control y evaluación del proceso; aquéllas que atañen al conocimiento y uso de la lengua, y aquellas otras que se relacionan con la dinámica del grupo o con las reacciones subjetivas emocionales a las vivencias experimentadas en el aprendizaje.

Como podemos apreciar, esta manera de concebir las tareas, en la que se integra no sólo el desarrollo **comunicativo** (*procesos verbales y de interacción*) y **cognitivo** (*procesos mentales*) del aprendiz sino también su desarrollo **actitudinal** (*reacciones subjetivas emocionales a las vivencias experimentadas en el aprendizaje*) se parece mucho a lo que Ribé (1997: 42-43) considera **redes de tareas** (*subsistemas*) o **tramas creativas** que “nace[n] en el aula, se planifica[n] y monitoriza[n] día a día”. Las tramas creativas se pueden considerar:

(...) estructuras multi-episódicas que, al igual que un proyecto de empresa o una novela, se desdoblan en una serie de eventos entrelazados aunque autónomos, siendo cada uno de ellos una tarea.



Fig. II.2. Secuenciación didáctica del Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003)

Tomando como referencia este diseño, el Taller de Escritura Creativa despliega su actividad en **ocho tramas creativas** como partes de un proyecto común que se concreta en un **producto final compartido**, el Cuaderno final (antología de escritos seleccionado y elaborado por todo el grupo). Cada trama creativa tiene como objetivo producir escritura orientada

hacia lo literario. De esas ocho tramas creativas o macro-tareas, tal y como aparece recogido en el esquema anterior (figura II.2), seis<sup>63</sup> de ellas están compuestas por **cuatro tareas** o **episodios entrelazados pero autónomos** que denominamos: **1. Secuencia-trampolín; 2. Tarea de planificación; 3. Tarea de textualización compartida y 4. Tarea de textualización asistida**. Las dos tramas restantes<sup>64</sup> son tareas de lectura que no desembocan en una propuesta de escritura; tienen la función de desarrollar la comprensión de dos obras literarias que los alumnos leen fuera del Taller.

Las **tres primeras tareas** (1. Secuencia-trampolín, 2. Tarea de planificación y 3. Tarea de textualización compartida), configuran un episodio de carácter **grupal** que se lleva a cabo **dentro del aula**. Calificamos de “asistida” a la textualización que el aprendiz desarrolla **fuera del aula**, porque, a pesar de tratarse de **procesos individuales**, cuentan en todo momento con el potencial apoyo del coordinador. Estas cuatro tareas permiten trazar un recorrido didáctico flexible y maleable; transitado y compartido por todos y cada uno de los participantes en la experiencia del Taller.

La **revisión final** constituye en sí misma una **única trama creativa** que se lleva a cabo en las últimas sesiones del Taller. A diferencia de las anteriores, no tiene como objetivo la comprensión y/o producción escritas, sino trabajar de **modo cooperativo**<sup>65</sup> en la elaboración del **Cuaderno final** (selección de textos e ilustraciones –fotos, dibujos–, invención del título, creación de secciones, cuidado de la edición, etc.).

---

<sup>63</sup> La denominación que cada una de estas seis tramas creativas coincide con el título correspondiente a la secuencia-trampolín: *Y tú, ¿cómo estás?* (II.5.2.1.), *Así es la vida I* y *II* (II.5.2.2. y II.5.2.3.), *El amor es...* (II.5.2.4.), *Cuerpo a cuerpo* (II.5.2.5.), *Memoria de infancia* (II.5.2.6.) y *La alegría es...* (II.5.2.7.). Esta última trama creativa, dedicada a la conceptualización metafórica de la alegría y la tristeza en español, no parte de la lectura de un texto literario ni comparte con las demás la estructura.

<sup>64</sup> Nos referimos a *El cuento de la isla desconocida* de José Saramago (II.5.2.8.) y a *El pozo del alma* de Gustavo Martín Garzo (II.5.2.9.).

<sup>65</sup> Entendemos por **trabajo grupal** aquél que no implica necesariamente el reparto de responsabilidades entre sus integrantes y que se organiza con la finalidad puntual de desarrollar una actividad concreta; el **trabajo cooperativo** incorpora, además, la puesta en práctica de toda una serie de destrezas de colaboración.

Esta estructura secuencial basada en tareas responde, por un lado, a los procesos cognitivos que tienen lugar durante la composición de un texto (planificación, textualización y revisión), según el modelo de Flower y Hayes (1981) y Cassany (1989) ya mencionado<sup>66</sup>, y, por otro lado, al deseo de favorecer el **aprendizaje significativo**, que supone partir de los conocimientos ya asimilados por el alumno para desarrollar el aprendizaje gradual de nuevos contenidos, pero teniendo en cuenta que, como puntualiza Martín Peris (1995: 343):

El concepto de aprendizaje significativo remite a la vivencia del aprendizaje en el aquí y ahora de la clase, y no únicamente por referencia a los fines u objetivos que se pretenden alcanzar en un futuro más o menos próximo. Las necesidades a que deben dar respuesta los materiales no son únicamente necesidades finales, sino también necesidades inmediatas; no son únicamente necesidades objetivas, sino también subjetivas.

En este mismo sentido se pronuncia Cassany, cuando considera que hay que evitar que la clase, en nuestro caso el Taller, se convierta en el campo de *entrenamiento* o de “*preparación para la prueba final*” (Cassany, 1999a: 208). Por lo tanto, las distintas tareas, que componen las tramas creativas desarrolladas en el Taller no sólo se justifican como un paso más para posibilitar la consecución del **proyecto** o tarea final (la elaboración y publicación del Cuaderno final), sino que cada una de ellas desarrolla sus propios objetivos:

TRAMA CREATIVA	OBJETIVO
1. Secuencia-trampolín	Provocar el deseo de escribir Reflexión metacognitiva sobre el lenguaje metafórico
2. Tarea de planificación	Organizar el trabajo
3. Tarea de textualización compartida	Generar y negociar la propuesta de escritura Iniciar la redacción (primer borrador)
4. Tarea de textualización asistida	Composición del texto

Fig. II.3. Objetivos desarrollados en cada trama creativa

<sup>66</sup> Véase II.3.3.1.2.

**1. Secuencia-trampolín.** La secuencia-trampolín cumple una doble función. Por un lado, constituye para el alumno un **material de referencia**<sup>67</sup>; un **punto de anclaje** que le da cierta seguridad para iniciar el proceso de escritura creativa, al dotarle de recursos a los que puede acudir en cualquier momento; y, por otro, sirve de **trampolín** –de ahí su denominación–, o estímulo para *impulsar* sus deseos de escribir.

Es el material más consolidado, ya que es diseñado con anterioridad por el coordinador y en su elaboración no participan los integrantes del Taller. Sus contenidos de aprendizaje vienen determinados de antemano por el coordinador. Está compuesta por una serie de **actividades de colectura** que giran en torno a un mismo texto literario (en general un poema), elegido también por el coordinador, y organizadas de acuerdo con las tres etapas de comprensión lectora de las que ya hemos hablado en el apartado II.3.2.1.1. (contextualización, preparación o encuadre; descubrimiento y comprensión; expansión).

La colectura nos permite no sólo “arrancar”, “desbloquear”, desviar la tensión que provoca la incertidumbre del comienzo hacia un texto que funciona como **mediador**, sino fomentar actitudes de crítica constructiva, así como elaborar una interpretación del texto enriquecida por las opiniones y percepciones de los demás integrantes. La secuencia-trampolín suele cerrarse con una breve actividad de escritura controlada (corresponde a las actividades del tipo **3a**) que puede constituir el punto de partida para generar entre todos la verdadera propuesta de escritura. Otra posibilidad es dedicar ese tiempo final de la sesión a desarrollar una actividad de escritura colectiva dirigida por el coordinador (**coescritura**). Como veremos en el apartado II.4.2., que dedicamos a la tipología de actividades, es en la secuencia-trampolín donde se integran aquéllas que están especialmente diseñadas para el desarrollo explícito de la CM.

---

<sup>67</sup> El hecho de que los textos literarios funcionen como material de referencia no quiere decir que se conviertan en modelos retóricos que el aprendiz tiene que imitar.

**2. Tarea de planificación.** La tarea de planificación constituye la antesala de la experiencia creativa; su objetivo es generar una propuesta de escritura negociada entre todos los participantes. Como apunta Ribé (1997: 43):

Tanto si ha surgido espontáneamente en clase, como si ha sido propuesto por el profesor, derivado de un texto o del propio contexto, el núcleo inicial de una T3 [trama creativa] (...) empieza, tras una negociación previa de tema, a crecer mediante procesos creativos hasta convertirse en una red interactiva integrada y organizada (trama) para desembocar en un producto final compartido por un grupo o por la clase o bien en una serie de productos entrelazados. Esta estructura, que evoluciona lentamente en cada episodio, no tarda en constituir una realidad alternativa (...) en la clase de lengua extranjera.

Se inicia, así, la fase más comprometida y arriesgada para el coordinador, la realización de un **proyecto abierto** a las decisiones de los integrantes del Taller y relacionado con sus intereses. A partir de aquí ya no hay guión preestablecido al que aferrarse. La acción docente queda en gran medida supeditada, por un lado, a las necesidades y sugerencias que vayan apareciendo durante el desarrollo de las distintas tareas y, por otro, al grado de motivación e implicación de sus integrantes.

Las actividades grupales desplegadas a lo largo de la secuencia-trampolín sirven, en cierto modo, de ensayo para iniciar la tarea de planificación y pueden ser expandidas en múltiples direcciones. Aprovechamos el rescoldo dejado por la lectura compartida (colectura), las resonancias de las distintas interacciones producidas a lo largo de esas actividades para ir, poco a poco, desprendiéndonos, separándonos del texto-trampolín con el fin de poder concebir nuestra propia propuesta de escritura. En este momento puede surgir la necesidad de realizar lecturas complementarias o adicionales<sup>68</sup>. En ocasiones, la actividad **3a** de la

---

<sup>68</sup> Ese fue el caso de la secuencia-trampolín *Cuerpo a cuerpo* (II.5.2.5.). En el momento de la planificación algunas de las integrantes del Taller mostraron su deseo de leer algún

secuencia-trampolín constituye el verdadero detonante, el punto de partida para la negociación de la propuesta de escritura; sirve como un primer bosquejo que se expande en otras direcciones.

**3. Tarea de textualización compartida.** Se trata del primer proceso de textualización que abordamos como grupo, ya que se realiza en el mismo Taller al finalizar la secuencia-trampolín. Estamos de acuerdo con Kohan (2004: 16) cuando afirma que “no se puede hablar de taller cuando no hay producción escrita durante el encuentro”.

A pesar de que el desarrollo es individual, los alumnos tienen la oportunidad de interrumpir su trabajo para intercambiar y/o compartir ideas entre ellos o de recurrir al coordinador, para exponerle sus dudas al hilo de lo que están escribiendo. En ocasiones, también es el momento de modificar la propuesta de escritura negociada durante la planificación, al comprobar sobre el papel las dificultades reales que su materialización comporta.

Otra ventaja de escribir en el espacio compartido del Taller es que están a disposición del estudiante toda una serie de **recursos** (diccionarios bilingüe y monolingüe, de sinónimos, conexión a Internet, etc.) con los que, en la mayoría de los casos, no cuentan fuera del aula. Es frecuente que escriban con música (propuesta por el coordinador o por algún integrante). El ordenador portátil es otra herramienta que algunos alumnos incorporan desde el principio a la tarea de textualización porque, según manifiestan, se sienten más cómodos, se centran mejor en la tarea de creación y les resulta más gratificante.

**4. Tarea de textualización asistida.** Entendemos por textualización asistida un proceso individual de composición escrita **recursivo** y **cíclico** que se desarrolla **fuera del Taller** y en el que interviene el coordinador. Con

---

poema en el que el objeto de deseo no fuera el cuerpo femenino, sino el masculino. Propusimos el poema de Ana Rossetti *Calvin Klein, underdrawers* (1988: 54), que fue leído por todos en la sesión siguiente. De ahí surgió la idea de comparar los poemas eróticos escritos por los alumnos con los escritos por las alumnas.

la tarea de textualización asistida la actividad productiva se traslada fuera del aula. Cada integrante se dedica por separado y de forma individual a la construcción de sus propios textos.

Sin embargo, aunque la tarea de escritura se realiza en solitario, el alumno tiene la posibilidad de ponerse en cualquier momento en contacto con el coordinador para pedirle ayuda o para entregarle, a lo largo del curso, diferentes versiones del texto (o textos) en el que está trabajando. Se respeta el ritmo del alumno y la iniciativa para entablar estos contactos con el coordinador. Sólo existe una **fecha obligatoria de entrega** de la primera versión de cada propuesta de escritura. El coordinador se convierte por primera vez en destinatario de cada uno de los textos. En esa primera revisión es muy importante que:

1. El coordinador fomente el ingenio creativo, pero teniendo en cuenta cuál es el nivel de dominio lingüístico y comunicativo de cada alumno, y, al mismo tiempo, los oriente sobre el cumplimiento de los rasgos de textualidad.
2. Todos los alumnos entiendan que no se trata de repetir los discursos conocidos, sino de descubrir nuevos caminos de expresión personal a partir de la transformación de lo ya conocido.
3. Cada alumno relea lo que escribe para comprobar si lo escrito se va ajustando a aquello que quiere expresar. Como explica Pampillo (1982: 22):

No es raro que el que escribe, en la relectura constante que de su texto hace, descubra significaciones nuevas y mecanismos más complejos e interesantes que lo que él creyó haber producido.

Entre las indicaciones y comentarios que el alumno recibe sobre esta primera versión o estadio de la propuesta de escritura puede estar la recomendación de alguna **lectura literaria adicional** que el coordinador considera especialmente útil para desarrollar determinado aspecto del texto.

El borrador inicial se va enriqueciendo, poco a poco, a medida que surgen nuevas ideas, fruto del contacto con el coordinador, los compañeros, los nuevos textos (no sólo las lecturas literarias adicionales sino los textos



propuestos en cada nueva secuencia-trampolín, teniendo en cuenta que el proceso de textualización asistida es, dijimos, recursivo y cíclico y se ve incrementado a medida que avanza el curso y se incorporan otras propuestas de escritura<sup>69</sup>.

Otra cuestión muy importante y que debe quedar clara desde el principio como norma de funcionamiento en el taller es la necesidad de que cada alumno conserve todos su material de trabajo (anotaciones, esquemas, primeros borradores) hasta el final de la experiencia, porque le va a hacer falta, sobre todo, en la última fase de revisión.

Las propuestas de escritura creativa que surgieron a lo largo de la experiencia del Taller fueron cinco en total, sin contar con los dos poemas colectivos realizados y una propuesta de escritura (*El miedo*)<sup>70</sup> que surgió espontáneamente como consecuencia del impacto que supuso para el grupo el estallido de la guerra de Irak. Si juzgamos la experiencia en términos cuantitativos, la producción del Taller puede parecer escasa. Sin embargo, no se trataba tanto de “acumular productos” sino de “atender a procesos” y poder profundizar con los alumnos en cada una de las propuestas planteadas por el grupo y que quedaron enunciadas en los siguientes términos:

Propuesta 1 (P1): “Usted está aquí”. Inspirándonos en los carteles que hay en las grandes superficies para situar a los clientes (“Usted está aquí”) pensamos nuestra vida como un “recorrido”. Lo dibujamos y marcamos “momentos”. Al lado escribimos palabras que expresaban vivencias, sentimientos, sensaciones anteriores que nos ayudaran a

---

<sup>69</sup> Un buen ejemplo de este sincretismo entre propuestas es el texto incluido en el apartado I.3.1.2., en el que el alumno emplea el vocabulario aprendido durante la lectura de *El cuento de la isla desconocida*, así como la manera de entender la vida como un viaje (en este caso como una travesía en barco), para hablar de lo que siente ante el inminente estallido de la guerra en Irak.

<sup>70</sup> Un ejemplo ilustrativo, fruto de esta tarea de escritura, lo constituye el texto *Miedo* (SP482/12/), incluido en el prefacio.

comprender cómo habíamos llegado hasta allí. Un ejemplo de esta propuesta es *El camino mío* (SP482/3/) incluido en el prefacio.

Propuesta 2 (P2): Se fijan dos opciones posibles: “**Carta de amor a un desconocido**” o “**Canción de amor**”. Se acuerda que la primera versión se copie en un papel que se salga de lo común (papel de un color, rugoso, vegetal, celofán, una servilleta...) y se introduzca en un sobre también “especial”. Cada alumno se lo entregará al coordinador en la siguiente sesión de taller, para que los reparta de forma aleatoria entre los alumnos, como si se tratara de un regalo de alguien desconocido. El receptor del “regalo” deberá leerlo en voz alta. Dos muestras de realización de la primera propuesta son *A Perla* (SP482/4/) y *El amor* (SP482/5/) que aparecen recogidos en el prefacio.

Propuesta 3 (P3): “**Cuerpo a cuerpo**”. La consigna de escritura parte de la actividad **3a** incluida en la secuencia-trampolín del mismo nombre y consiste en escribir un poema erótico en el que el cuerpo femenino o masculino se conciba como objeto de deseo. Se propone una tarea previa que consiste en confeccionar entre todos un “vocabulario de los cinco sentidos”. Posteriormente, se plantea también comparar los resultados para ver si hay diferencias entre los poemas escritos por los alumnos y los producidos por las alumnas). Dos ejemplos son *Almíbar* (SP482/15/) y *La caída* (SP482/1/), que forman parte del prefacio.

Propuesta 4 (P4): Tras la negociación no se llega a un solo acuerdo. Las propuestas para elegir son: “**El olor de la infancia**” (evocar un momento de tu infancia a través del olfato); “**El lugar de tu infancia**” (describir ese lugar real o imaginario donde transcurrió gran parte de tu infancia); “**Un recuerdo de infancia**” (evocar un recuerdo *agradable, determinante, asombroso, divertido...* de algo que te pasó cuando eras niño); “**Cuando pienso en mi infancia veo...**” (surge como reacción directa a la lectura del poema-trampolín *Los columpios*, incluido en la secuencia *Memoria de infancia* (II.5.2.6.); se trata de escoger aquel objeto que simbolice de alguna manera tu propia infancia). Una producción escrita que

corresponde a esta propuesta es *Algo nuevo* (SP482/6/), también incluida en el prefacio.

Propuesta 5 (P5): “Palabras comunicantes” y “El sonido de los colores”. La primera surge durante la realización de la secuencia-trampolín: *La alegría es...* (II.5.2.7.), cuando un integrante del grupo se pregunta qué pasaría si “cruzamos” (*cross*) el vocabulario aprendido relativo a la alegría y a la tristeza. Durante la planificación, un alumno tiene la idea de hacer lo mismo con dos palabras que “están lejos entre sí”, como son el agua y la noche<sup>71</sup>.

Al hilo de esta propuesta, se plantea la posibilidad de que el tema de escritura sea libre, pero que, sin embargo, haya que utilizar en él “palabras comunicantes”, es decir, dos campos semánticos diferentes que se “cruzan” entre sí. Para ilustrar esta propuesta, incluimos en el prefacio el texto titulado *La bañera* (SP482/2/). Proponemos, como otra alternativa posible, la siguiente actividad: visitar durante las vacaciones de Semana Santa una de las dos exposiciones que se ofrecen en Madrid bajo el título genérico: *Analogías Musicales. Kandinsky y sus contemporáneos*<sup>72</sup>. Cada alumno elige el cuadro que más le ha gustado y lo describe como si se tratara, no de una pintura sino de una melodía, es decir, empleando un lenguaje propio de la música que, en ocasiones, es compartido también por la pintura y viceversa. A petición de varios integrantes, se elabora entre todos la

---

<sup>71</sup> De esta misma idea es de donde parte el título del Cuaderno final, “La noche líquida”, y el segundo poema colectivo escrito en el Taller y que hemos incluido también en el prefacio.

<sup>72</sup> La exposición, compuesta por 251 obras realizadas, en su inmensa mayoría, en la década de 1910, tuvo lugar en Madrid entre el 11 de febrero y el 25 de mayo de 2003; fue organizada conjuntamente por el Museo Thyssen-Bornemisza y la Fundación Caja Madrid y presentada de forma simultánea en las sedes de ambas instituciones. Uno de sus objetivos era, precisamente, mostrar la estrecha relación que existe entre el lenguaje musical y el pictórico, e ilustrar, sobre todo, la correspondencia de la nueva pintura con nociones musicales como, por ejemplo, “modulación”, “polifonía” o “variación”, así como la proyección del modelo artístico de la música sobre la pintura en el período en el que se inicia el desarrollo del lenguaje abstracto. Consúltase [www.museothyssen.org/thyssen/exposiciones/WebExposiciones/2003/AnalogiasMusicales/esp.htm](http://www.museothyssen.org/thyssen/exposiciones/WebExposiciones/2003/AnalogiasMusicales/esp.htm).

siguiente lista de “palabras comunes a la música y a la pintura” y se formulan algunas preguntas que quedan en el aire:

PINTURA	MÚSICA
composición	ritmo
tonalidad (grado de color)	tono
línea, dibujo	melódico-línea melódica
color vibrante, apagado, encendido	vibración
armonía	armónico
sinfonía de color	sinfónico/a
¿Cuál es la <b>voz</b> de la pintura?	¿Hay <b>perspectiva</b> en la música?

Al final de la sesión, esta segunda propuesta alternativa se concreta como “**El sonido de los colores**”; sirva de ejemplo el texto del mismo título (en el prefacio corresponde al SP482/14/) escrito a partir del cuadro de Kandinsky *Pintura con tres manchas* (1914).

**5. Revisión final.** Este último episodio constituye, en sí mismo, una verdadera **trama creativa** que se lleva a cabo **en cooperación** con el fin de confeccionar entre todos el **Cuaderno final** consistente en una selección de textos producidos por cada integrante, y que convierte al grupo en protagonista del proceso y a la interacción entre sus miembros en la base para su desarrollo.

Podemos establecer cierto paralelismo entre lo que supone el Cuaderno final para la experiencia del Taller y lo que viene a ser el **Dossier** para el **Portfolio Europeo de las Lenguas** (*European Language Portfolio*)<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> El *Portfolio Europeo de las Lenguas* es un documento personal potenciado por el Consejo de Europa, en el que el usuario o alumno que está aprendiendo una L2 –ya sea dentro o fuera de un contexto educativo de instrucción formal e institucional– puede consignar sus experiencias de aprendizaje, reflexionar sobre ellas marcándose objetivos y autoevaluarse utilizando los parámetros establecidos por el MCER. Además del *Dossier*, el *Portfolio* consta de otras dos partes: el *Pasaporte de lenguas*, que tiene que actualizar con regularidad su titular para que refleje lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. En él se incluye un *Cuadro de autoevaluación*, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), gracias al cual cada titular puede reflexionar y autoevaluarse. El *Pasaporte* reúne también información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas. La *Biografía*

como medio de documentación y registro del progreso en la competencia plurilingüe y pluricultural de cada aprendiz. Este Dossier está constituido por una selección de ejemplos de trabajos personales, cuya finalidad es ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos que van siendo adquiridos por parte del aprendiz. Mientras que el Dossier puede incluir otros materiales (certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.), el Cuaderno final está compuesto únicamente por una selección de textos escritos.

El grupo sabe desde el principio que al final hará una selección de sus producciones para ser publicadas en el marco institucional. Gravita la sombra de un destinatario más amplio (audiencia compuesta por los demás alumnos de IES-Madrid, sus otros profesores, etc.), que se escapa a su control, pero que funciona, en nuestra opinión como verdadero estímulo, tal y como sucede, en mayor escala, con las publicaciones literarias profesionales.

La tarea de revisión se desarrolla de acuerdo con los parámetros propios del aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva entre los alumnos.
2. Fomento de la responsabilidad individual (cada alumno se considera responsable de alcanzar el objetivo colectivo).
3. Formación de destrezas colaborativas.
4. Disponibilidad y mutuo apoyo entre los integrantes del Taller.

Si bien es cierto que es fundamental durante toda la experiencia ahondar en la **conciencia de pertenencia al grupo**, es ahora cuando éste cobra mayor relevancia operativa. Si no existe esa **responsabilidad individual**, el proyecto no sale adelante. Las **destrezas colaborativas**, que

---

*lingüística* está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso y describe las experiencias del titular en cada una de las lenguas.

se han ido desarrollando, tienen ahora que aplicarse a una tarea común en la que cada integrante presta su ayuda a otros compañeros de acuerdo a una **colaboración positiva** en ambas direcciones: los que ayudan también están fortaleciendo sus conocimientos porque tienen la oportunidad de verbalizarlos y tomar conciencia de ellos.

Si la **mediación** entre los integrantes del Taller ya constituye una práctica importante desde el comienzo de la experiencia, teniendo en cuenta los posibles desajustes que se producen entre ritmos de aprendizaje y producción escrita como consecuencia de las diferencias de nivel de dominio de la lengua o de las variables de aprendizaje que presenta cada aprendiz, en el momento de plantear la preparación del Cuaderno final su práctica se hace imprescindible. Cada integrante del Taller se convierte ahora en **destinatario** de los productos de sus compañeros. Se leen entre sí, dialogan sobre sus textos, para poder seleccionar los que entrarán a formar parte del Cuaderno final. Esta **cooperación entre iguales** es una contribución más al desarrollo integral del aprendiz y a la evaluación formativa de la experiencia.

#### II.4.2. Tipología de actividades

Con la intención de sistematizar en lo posible, organizamos los tipos de actividades de acuerdo con el siguiente esquema:

ACTIVIDADES			
1. Dentro del Taller		2. Fuera del Taller	
Programadas	No programadas	Programadas	No programadas
Secuencias-trampolín	Espontáneas (Ej.: <i>El miedo</i> )	Actividades puntuales Secuencias de lectura (Saramago y Martín Garzo)	Espontáneas (propuestas por los alumnos y/o el coordinador)
Revisión			
Tarea final (Cuaderno final)			

Fig. II.4. Tipos de actividades didácticas llevadas a cabo en el Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003)

**1. Dentro del Taller.** En él se llevan a cabo las tareas o actividades **programadas** que componen cada **secuencia-trampolín** y las que surgen de manera **espontánea** durante su desarrollo. Como sabemos, la secuencia-trampolín se organiza, salvo en un caso<sup>74</sup>, a partir de la lectura de un texto literario que constituye el punto de partida para iniciar el proceso hacia la producción escrita; estas secuencias se caracterizan porque en ellas se hace especial hincapié en el contenido metafórico del texto literario propuesto y en ellas confluyen diferentes categorías de actividades comunicativas (comprensión, expresión, interacción y mediación orales y escritas) que diversifican el modo de suministrar y abordar el caudal metafórico. Además de dedicarse al desarrollo de la CM, estas actividades están pensadas para:

1. Aprovechar desde un punto de vista didáctico las reacciones emocionales e impresiones subjetivas e intersubjetivas que provoca entre los alumnos la experiencia de compartir la lectura de un texto literario.
2. Limar dificultades y facilitar los procesos de comprensión lectora, favoreciendo el desarrollo estratégico del aprendiz aplicado a la lectura.
3. Conseguir que los aprendices disfruten con la experiencia.

En la etapa de **contextualización, preparación o encuadre** se puede tomar como punto de arranque la **expresión subjetiva de estados emocionales** de los alumnos. Un ejemplo es la actividad **1a**, que abre la secuencia preliminar *Y tú, ¿cómo estás?* (II.5.2.1.), con la que los alumnos inician su andadura en el Taller:

**1a** Hoy es el primer día del Taller, ¿cómo estás? Escribe **un adjetivo** que exprese cómo te sientes en estos momentos y coméntalo con tu compañero.

Consideramos esta anotación de un sólo adjetivo como un primer “tanteo de escritura” que se retoma al final de la secuencia-trampolín, para iniciar otra actividad:

---

<sup>74</sup> Nos estamos refiriendo a la secuencia titulada *La alegría es...* (II.5.2.7.).

**3a** ¿Te acuerdas del adjetivo que apuntaste en **1a**? Cópialo en la pizarra. Entre todos vamos a escribir nuestro primer poema colectivo.

Incluimos a continuación la versión definitiva del poema colectivo escrito en la pizarra con la colaboración de todos los integrantes del Taller:

**Ilusionado** como una estrella que espera el anochecer  
**Relajado** como un camino que sueña por el bosque  
**Preocupada** como una hoja en el viento de invierno  
**Ansiosa** como una virgen que espera  
**Inquieta** como un perro perdido en la madrugada  
**Nerviosa** como un pájaro que aprende a volar  
**Ida** como una nube perezosa que flota  
**Paranoico** como un estadounidense perdido en el metro  
**Cansada** como la sonrisa del payaso  
**Feliz** como una camisa blanca nueva  
**Optimista** como los primeros rayos del nuevo día  
**Alegre** como los niños en una dulcería  
**Plácida** como un lago en un día sin viento.

En otras ocasiones aprovechamos **procedimientos** con los que los alumnos ya están familiarizados porque se emplean con frecuencia en las clases de español como LE/L2: ejercicios de **relacionar elementos** (*matchings*) como el que se propone en **1b** (II.5.2.1.):

**1b** Aquí tienes una lista de adjetivos y otra de comparaciones. Ponte de acuerdo con tu compañero y relacionalas, como en el ejemplo. Después, copia el resultado en la **columna A**.

Ej.: **Vacío** como una isla sin Robinson.

extraño		un niño sin cumpleaños
torpe		el vino del exiliado
oscuro		el vientre de los misiles
febril		la carta de amor de un preso...
errante	COMO...	el semen de los ahorcados
inútil		un pato en el Manzanares
violento		un túnel sin tren expreso
amargo		un taxi por el desierto
macabro		un suicida sin vocación

A. Lo que hemos pensado	B. Lo que escribió Sabina
extraño	extraño
torpe	torpe
oscuro	oscuro
febril	febril
errante	errante
inútil	inútil
violento	violento
amargo	amargo
macabro	macabro



El procedimiento de asociar elementos entre sí<sup>75</sup> se aprovecha para anticipar algunos fragmentos de la canción de Joaquín Sabina. Lo que cambia es que, en este caso, nos sirve para desarrollar una actividad de escritura creativa y producir en parejas un texto preparatorio (tarea capacitadora o facilitadora) para enfrentarse a la tarea colectiva final (**3a**, II.5.2.1.) de coescritura<sup>76</sup>, y que acabamos de comentar. En este caso concreto, a pesar de no haber sido negociada por el grupo (se trataba de una tarea de escritura ideada por el coordinador como procedimiento de integración grupal), constituye una verdadera tarea de escritura.

En la siguiente etapa –de **descubrimiento y comprensión**– también encontramos otros ejemplos de procedimientos tradicionalmente asociados a la ejercitación de la lengua, como los *cloze* o **ejercicios de huecos**, empleados en la actividad de comprensión auditiva **2a** (II.5.2.1.) que reproducimos aquí sólo parcialmente, a modo de recordatorio:

**2a** Escucha la canción *Así estoy yo sin ti* del cantautor español Joaquín Sabina (2002: 74) y completa lo que falta.

Extraño como \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ como un suicida sin vocación,  
absurdo como un belga por soleares,  
vacío como una isla sin Robinson.

Oscuro como \_\_\_\_\_,  
negro como los ángeles de Machín,  
\_\_\_\_\_ como la carta de amor de un preso...  
así estoy yo, así estoy yo, sin ti.  
(...)

---

<sup>75</sup> Recurrir a este tipo de ejercicios asociativos para introducir con antelación palabras clave para la comprensión de un texto es uno de los que recomienda Lüning (1996). Ella pone el ejemplo de la canción de Joaquín Sabina *Pongamos que hablo de Madrid*.

<sup>76</sup> Como vemos, al tratarse de la secuencia preliminar, el acercamiento a la tarea de escritura es progresivo y va desde apuntar individualmente un adjetivo (propio), crear una frase en parejas (a partir de fragmentos de la canción de Sabina) para luego ser capaz de compartir la experiencia de la escritura con todo el grupo, incluido el coordinador. En última instancia, lo que se pretende en realidad es la creación del grupo; su cohesión a partir de la escritura colectiva de un poema que funciona como *texto fundacional* y hace posible después la labor cooperativa (búsqueda de ideas, planificación conjunta, revisión por parejas, intercambio de ideas, etc.).

En este caso, lo que hay que completar son los fragmentos producidos en el ejercicio **1b**. El resto de la letra funciona como contexto y sólo se aborda si surgen preguntas por parte de los alumnos. Otro caso es el ejercicio de **selección de respuestas** (opciones verdadero/falso u opciones múltiples), que generalmente sirve para evaluar la comprensión lectora, y que puede transformarse de igual modo en una actividad de taller desde el momento en que se pide a los integrantes que compartan sus afirmaciones. Un caso parecido es la actividad **2b** (II.5.2.3.); en el que, además, como vimos en el apartado II.3.3.1.1., se concede importancia a la relectura; recordemos cuál era la instrucción:

**2b** ¿Cómo es la poeta? ¿Y los que le gritan que no hay salida? Asigna los adjetivos a LA POETA o a LOS QUE GRITAN. Justifica tus respuestas y compáralas con las de tu compañero.

Es importante intercalar, siempre que sea posible, actividades que introduzcan la **contribución personal del aprendiz** (aportación de sus puntos de vista y experiencias), pidiéndole que exprese sus gustos y preferencias, como ocurre en la actividad **2b** de la primera secuencia (II.5.2.1.), donde los alumnos evalúan el resultado de la tarea y la comparan con el texto original, en este caso, la canción de Joaquín Sabina:

**2b** Ahora ya puedes comparar con tu pareja la **columna A** y la **B**. ¿Qué versión os gusta más? Justificad vuestra respuesta.

O estos otros ejemplos de actividades en las que se pide a los alumnos que den su opinión o que expresen cuáles son sus preferencias respecto al poema de Neruda (II.5.2.5.):

**2a** Aquí tienes el poema completo. Léelo con calma. Después, localiza los versos del ejercicio anterior. Busca a tu compañero y comparadlos con los vuestros. ¿Qué opináis?

**2b** Tienes *líneas de luna, caminos de manzana, desnuda eres delgada como el trigo desnudo* (...). En estos versos, Neruda imagina el cuerpo de su amada como si fuera:

un paisaje      un pájaro      una diosa      unas flores      el cielo

¿Hay otras imágenes en el poema que lo describen también así? Cópialas en tu cuaderno. ¿Cuál es la que más te gusta?

A continuación, nos referimos a aquellas actividades que se integran en las distintas etapas de la secuencia-trampolín y que se han sido pensadas para **desarrollar la CM**. Todas entran dentro de lo que Littlemore y Low (2006b: 207) denominan “enfoque **de la metáfora conceptual**” (*the “conceptual metaphor” approach*), que propone la incorporación e instrumentalización de la noción de **metáfora conceptual** en el aula de L2/LE, para permitir al aprendiz:

1. Reflexionar y tomar conciencia de cómo se organiza parte del sistema conceptual metafórico correspondiente a la LM.
2. Organizar y/o generar metáforas lingüísticas, así como favorecer su aprendizaje.
3. Entrenarse en la producción de nuevas expresiones y usos metafóricos a partir de los ya adquiridos.
4. Establecer comparaciones entre la manera que tiene cada lengua (español e inglés) de conceptualizar metafóricamente dominios cognitivos concretos.

Estos son algunos ejemplos: el coordinador ayuda a localizar una serie de metáforas lingüísticas y a tratar de inferir cuál sería la metáfora conceptual que les corresponde, como ocurre en la actividad **1b** de *El amor es...* (II.5.2.4.):

**1b** Lee las siguientes frases. Fíjate en las palabras que están en negrita.

Este chico es <b>un conquistador</b>	Su mirada <b>me cautiva</b>
Ello le perseguía <b>sin tregua</b>	Al final Juan y Ana <b>hicieron las paces</b>
<b>Quiere cazar</b> un marido rico	Soy <b>prisionero</b> de su amor
En el amor no hay que <b>rendirse sin luchar</b>	Estoy <b>herido de amor</b> por ti

¿Con qué se está identificando el amor? Justifica tu respuesta.

- a) con la primavera      b) con la guerra      c) con una enfermedad

En la actividad **1d**, después de tener que asociar una serie de imágenes con la idea del amor y escribir una metáfora lingüística siguiendo un ejemplo dado, se les pide lo siguiente:

¿Podéis decir a qué **METÁFORA CONCEPTUAL** corresponde?

- a. EL AMOR ES CALOR                      b. EL AMOR ES UNA ENFERMEDAD  
c. EL AMOR ES UNA MÁQUINA          d. EL AMOR ES UN ANIMAL CAUTIVO

Otros ejemplos son las actividades **3** y **10** de la secuencia *La alegría es...* (II.5.2.7.), donde a los alumnos, tras asociar una serie de verbos con la idea que tienen de alegría y de tristeza, se les pregunta lo siguiente:

¿Qué cualidad comparten los verbos de cada columna? Completa los adverbios que faltan y lo sabrás.

- (3) ALEGRÍA ES A \_ R \_ B A                      (10) ALEGRÍA ES L \_ MI \_ OSA  
TRISTEZA ES A \_ A J \_                      TRISTEZA ES O \_ CU \_ A

El coordinador puede proponer que imaginen posibles metáforas lingüísticas en la L2 y también en su L1, partiendo de la metáfora conceptual recién descubierta; como en la actividad **1c** de *El amor es...* (II.5.2.4.):

**1c** La **METÁFORA CONCEPTUAL** EL AMOR ES \_\_\_\_\_ del ejercicio anterior, ¿funciona también en inglés? Escribe dos ejemplos y compártelos con el resto de la clase. ¿Se dicen igual en español?

Lüning (1996) propone el empleo de **asociogramas** (libres y guiados) para elaborar un campo semántico o sistematizar el vocabulario de un área temática concreta: a partir de una noción general (la vida, las vacaciones, la educación, etc.), los alumnos tienen que ir aportando todas las palabras que asocian con ella. Nosotros aprovechamos este procedimiento para iniciar las actividades que abordan la CM respecto a un determinado concepto, como, por ejemplo, el amor (II.5.2.4.):

**1a** ¿Qué palabras y expresiones asocias con el amor? Completa el esquema.

O para plantear un ejercicio de escritura como el siguiente (II.5.2.3.):

**3a** En parejas, buscad otra **METÁFORA CONCEPTUAL** para referiros a la vida y asociad, como en el ejemplo, algunas palabras o expresiones.

Ej.: LA VIDA ES UN DESIERTO



Otra propuesta consiste en hacer reflexionar sobre las correspondencias existentes entre determinadas metáforas lingüísticas en inglés y en español. Es el caso de secuencias de actividades como **1a**, **1b**, **1c**, **1d** y **2a** (II.5.2.2.). Para empezar, se parte de un texto de opinión escrito en inglés que contiene una serie de metáforas lingüísticas de uso cotidiano y se propone una actividad de comprensión lectora concretada en un resumen de su contenido (**1a**):

**1a** Lee el siguiente texto con un compañero. Entre los dos haced un resumen en español (cinco líneas como máximo).

People might say that they try to give their children an education so they will get a good start in life. If their children act out, they hope that they are just going through a stage and that they will get over it. Parents hope that their children won't be burdened with financial worries or ill health and, if they face such difficulties, that they will be able to overcome them. Parents hope that their children will have a long life span and that they will go far in life. But they also know that their children, as all mortals, will reach the end of the road. (based on *Winter*, 1995: 235)

Después, se les pide a los alumnos que asocien las metáforas lingüísticas del texto en inglés con las correspondientes en español:

**1b** Las expresiones que están subrayadas en el texto anterior corresponden en español a seis de las que aparecen en la siguiente lista, ¿cuáles son? Escríbelas al lado. ¿Sabes qué significan las otras tres? Pide ayuda a tus compañeros. ¿Existen también en inglés?

Así se dice en español	Así se dice en inglés
tener una larga vida	
llegar muy lejos	
mirar hacia delante	
dejar huella	
llegar al final del camino	
tener un buen comienzo	
volver atrás	
superar	
pasar por una etapa	

Tras esta actividad, el coordinador debe incorporar la noción de **metáfora conceptual** para inducir, después, a los alumnos hacia una reflexión en parejas que les lleve a decidir cuál de las cuatro metáforas

conceptuales propuestas representa mejor a todas las metáforas lingüísticas que han trabajado hasta ese momento:

**1c** Las expresiones de la actividad anterior son **metáforas lingüísticas**, ¿tienen algo en común? Pensadlo entre todos con ayuda del coordinador. A continuación, elegid la metáfora conceptual que os parezca más representativa para todas ellas.

**a.** LA VIDA ES UN DEPORTE

**b.** LA VIDA ES UN VIAJE

**c.** LA VIDA ES UN MAPA

**d.** LA VIDA ES UN TREN

A continuación, con el fin de que tengan la oportunidad de utilizar las metáforas lingüísticas en español que acaban de aprender, se pide a cada pareja que relea su resumen e incorpore, si quiere, alguna de ellas:

**1d** Busca a tu pareja y revisa con ella el resumen de **1a** e incorporad las expresiones de **1b** que necesitéis. Después, entregádselo al coordinador.

Todas estas actividades sirven también para preparar la lectura del poema de Antonio Machado que aparece a continuación (II.5.2.2.):

**2a** Lee el *Cantar XXIX*, escrito por el poeta español Antonio Machado (2007: 232-233).



Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar.

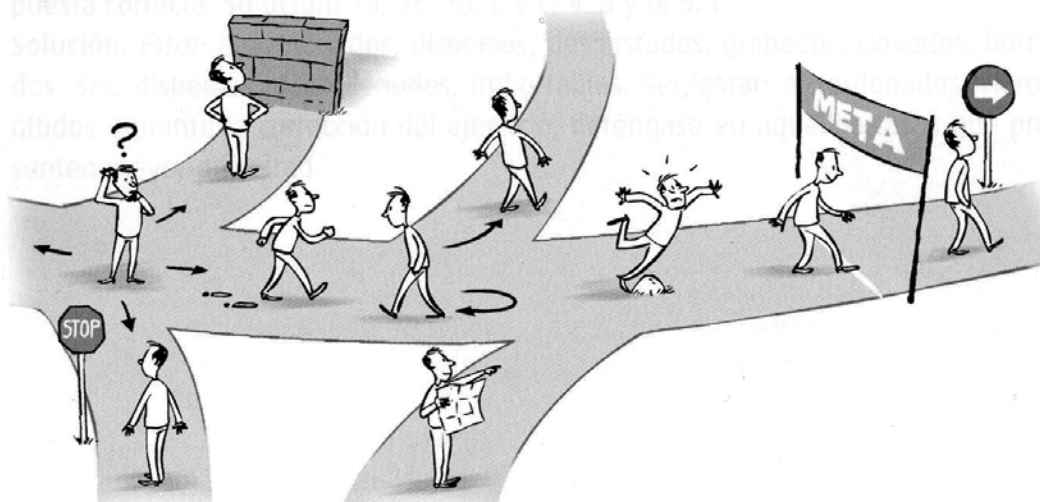
Tras una primera lectura cada alumno debe volver sobre el poema e ir anotando aquello que considere clave para poder explicar su sentido primero a su pareja y, después, a toda la clase:

¿Qué has entendido? Toma notas y utiliza el vocabulario que has aprendido en **1b** para explicárselo primero a tu compañero y después a toda la clase.

El paso siguiente no es otro que el de promover la autonomía del aprendiz, proponiéndole una lectura complementaria –el poema de Carmen Martín Gaité que aparece en **3a** (II.5.2.2.)–, pero esta vez de forma individual y fuera del Taller, para que siga aplicando lo que ha aprendido en esa sesión.

Otro recurso que puede resultar útil para elaborar metáforas lingüísticas es extraerlas del texto y pedirles a los alumnos, una vez que ellos ya las han trabajado con antelación, que asocien dicho vocabulario a un dibujo. Veamos un ejemplo perteneciente a la secuencia *Así es la vida II* (II.5.2.3.):

**1a** Mira el plano y escribe las siguientes palabras y expresiones al lado de su dibujo correspondiente (algunos dibujos representan más de una).



callejón sin salida	tropezar	buscar el camino	desviarse	parar	llegar al final
volver atrás	ir paso a paso	dejar huella	encrucijada	seguir adelante	obstáculo

Como vemos, la concatenación de actividades en la secuencia-trampolín orientada al desarrollo de la CM es rica en matices, y deja espacio a la interacción y al intercambio propios de una enseñanza comunicativa. De lo que se trata, en definitiva, es de orientar las actividades para que el alumno pueda desarrollar su capacidad de reflexión sobre los procesos metafóricos y vaya descubriendo, poco a poco, el potencial comunicativo que encierra su uso. Pero todavía queda mucho por hacer.

Dentro del Taller se generan también **actividades no programadas**, es decir, que surgen espontáneamente, al hilo de las distintas interacciones provocadas por la secuencia-trampolín, o desarrolladas durante la **tarea de planificación**; incluso, en el momento de la **textualización compartida**, y que pueden llegar a convertirse en nuevas actividades de escritura. Fue,

como ya vimos, el caso de *El miedo*, que aparece en el Taller como propuesta espontánea de escritura al hilo de la secuencia-trampolín *El pozo del alma* (II.5.2.9.), y cuyo detonante fue, sin duda, el estallido de la guerra de Irak.

**2. Fuera del Taller.** Hay algunas **actividades programadas** que pertenecen, por tanto, a la **secuencia-trampolín**, que son completadas en casa. Un ejemplo es la actividad **2c** perteneciente a la secuencia *Y tú, ¿cómo estás?* (II.5.2.1.) en la que se le pide a cada pareja que elija uno de los versos de la canción de Joaquín Sabina que no haya sido ya utilizado y que preparen para la siguiente sesión una explicación sobre su sentido.

**2c** Elegid una de las *comparaciones* de la canción de Sabina que no hayáis completado en **2a** y comentad qué significa. El próximo día vais a explicársela a vuestros compañeros.

O la **2b** de la secuencia *Así es la vida I* (II.5.2.2.), donde se plantea la comprensión del poema de Carmen Martín Gaité como tarea para preparar en casa.

El otro caso lo constituyen las **secuencias de lectura**, dedicadas a dos obras cargadas de simbolismo: *El cuento de la isla desconocida* de José Saramago y *El pozo del alma* de Gustavo Martín Garzo (II.5.2.8. y II.5.2.9., respectivamente), cuyas actividades son preparadas fuera del Taller por cada integrante pero desplegadas en él con el objeto de ser compartidas por todo el grupo.

Con respecto a las **actividades no programadas** que se realizan **fuera del Taller**, en el apartado II.4.1., pusimos el ejemplo de “El sonido de los colores”, propuesta de escritura alternativa que planteamos en el Taller.

### II.4.3. Papel del coordinador

El papel que asignamos al coordinador dentro del Taller es **complejo** (facilitador, dinamizador, moderador, mediador, observador, tutor, etc.) y **dinámico**: varía de acuerdo con la tarea que se esté desarrollando dentro de la secuencia didáctica. Sin entrar todavía en las tareas que integran cada



proyecto o trama creativa, podemos decir que el coordinador debe desplegar las siguientes competencias:

1. Saber preguntar, saber escuchar, saber responder y saber respetar.
2. Saber gestionar y dinamizar grupos, reorientándolos hacia aportaciones positivas.
3. Ser capaz de enlazar el conocimiento teórico con el práctico.
4. Contribuir a hacer del Taller un espacio abierto no sólo a la producción creativa sino a la reflexión y argumentación de las ideas, a la comunicación y a la cooperación entre sus integrantes.

El coordinador es también el responsable de resolver **cuestiones organizativas** que giran en torno a la distribución de los estudiantes según los distintos modelos de interacción; la temporización de la secuencia didáctica, la provisión de recursos, la fijación de plazos de entrega, etc.

A continuación, vamos a concretar su papel de acuerdo con cada una de las etapas de la trama creativa o proyecto. Durante el desarrollo de la **secuencia-trampolín**, el coordinador se sitúa en el lugar de **mediador** entre el grupo y el texto; su función es la de **facilitar** la realización de las distintas actividades que la componen para asegurar, no sólo la comprensión del texto-trampolín sino también la aparición de “procesos de resonancia individual” (Ribé, 1995: 40) que enriquezcan los contenidos objeto de aprendizaje y los conviertan en **significativos** para cada aprendiz.

No olvidemos la importancia que tiene para el posterior desarrollo del proyecto lo provocado o *impulsado* por la secuencia-trampolín.

La función del coordinador durante el desarrollo de la **tarea de planificación** es delicada, al no contar con nuevos materiales en los que apoyarse, ni tampoco con un guión pautado de cómo tiene que intervenir en cada momento. Depende, en gran medida, de los acontecimientos significativos que vayan desencadenando sus alumnos. Su actuación está encaminada a facilitar el establecimiento de la **propuesta de escritura**, generada en el grupo y negociada entre todos. En estos momentos de

desarrollo cobra especial importancia el hecho de que el coordinador no se precipite en sus intervenciones, movido por la urgencia de que surja y/o se perfile por fin la propuesta definitiva de escritura. Una vez establecida la propuesta será el momento de fijar la fecha para la entrega<sup>77</sup> de la primera versión.

El coordinador del Taller ejerce como **mediador** cuando:

1. Clarifica las intervenciones que sean más confusas, ayudando a **parafrasear, completar o reformular** el contenido del mensaje.
2. Incluye **preguntas de apoyo** para desarrollar aspectos concretos de lo dicho.
3. Plantea nuevas cuestiones y/o propone otras ideas relacionadas con el tema que está siendo desarrollado por el grupo, pero que no habían sido mencionadas hasta ese momento.
4. Ayuda a hacer balance, recuerda lo dicho en relación con el texto (secuencia-trampolín).

Por otro lado, actúa como **moderador** y **dinamizador** cuando interviene para:

1. Distribuir los turnos de palabra.
2. Equilibrar las intervenciones que se suceden de manera espontánea.
3. Reconducir el debate encauzándolo hacia centros de interés que sean relevantes.
4. Animar a hablar a los más reticentes y/o limitar el tiempo a los que tienen tendencia a monopolizarlo.
5. Poner fin a la tarea, sintetizando lo más destacado.

---

<sup>77</sup> Durante el cuatrimestre de 2003 en el que se llevó a cabo la experimentación, las distintas versiones de las propuestas se entregaban siempre en papel; actualmente, se hace a través del correo electrónico.

Como sabemos, la siguiente fase del proyecto, que hemos denominado **tarea de textualización compartida**, puede servir para generar otra propuesta de escritura (poniendo en común los primeros borradores), o emplearse para terminar de perfilar la propuesta ya existente. En cualquier caso, se trata de una etapa de gran importancia, que constituye el primer peldaño del proceso de escritura individual o textualización asistida (sobre todo cuando el estudiante, en lugar de trazar un primer borrador, elabora un texto más definitivo).

La posición que ocupa el coordinador es la de **observador atento** que se sitúa fuera de la actividad desplegada por los alumnos, pero que, sin embargo, está disponible en todo momento para ser consultado de forma individual y/o para intervenir a petición de cualquiera de ellos (dando indicaciones, haciendo sugerencias que le sirvan a todo el grupo, etc.). Cuando esto sucede, el coordinador comparte con el alumno la lectura de su borrador y a medida que escucha sus inquietudes, deseos y dudas, le ayuda a clarificar las ideas sobre lo que quiere escribir, cómo lo quiere expresar, cuáles son los planes de escritura que tiene que seguir, etc. El alumno puede también pedir tiempo al coordinador para leer a todo el grupo lo que está escribiendo, con el fin de compartirlo con sus compañeros.

En cualquiera de las dos circunstancias (consulta individual al coordinador o lectura a todo el grupo por parte del alumno), estamos de acuerdo con Cassany (2003: 65) cuando dice que:

Al verbalizar sus impresiones, el alumno adquiere más conciencia sobre su texto y su proceso de composición, aprende a relacionarse con la escritura de un modo más dúctil; en definitiva, crece como autor.

También es el momento de que el coordinador, aprovechando una pregunta individual de algún alumno, muestre, verbalice y/o ejemplifique aquellos aspectos concretos que puedan servir para profundizar en la tarea de textualización. Cassany (2001) destaca en el punto número siete de su *Decálogo* la importancia de que el coordinador escriba en el aula:

La mejor manera de aprender a escribir es también poder “ver en acción” a un experto que ejemplifica las distintas

técnicas y tareas mentales y físicas de que se compone, es poder “participar” con un experto en la producción de un texto en una situación comunicativa real. (...) Debe ponerse a escribir con sus alumnos, sin dilación: escribiendo su propio texto ante ellos, ejemplificando para ellos el funcionamiento de una técnica, ayudando a alumnos concretos a desarrollar su propio texto, etc.

Una forma de articular esta práctica en la que el coordinador escribe delante de todos, verbalizando incluso algunos de los procesos cognitivos de composición por los que atraviesa, es escribir un texto colectivo en el que participen todos y cada uno de los alumnos.

Durante la tarea de **textualización asistida**, la relación que se establece entre alumno y coordinador es muy estrecha. El coordinador debe estar disponible cuando el alumno tome la iniciativa de acercarse para comentar con él el proyecto de escritura en el que está embarcado. Su primera función consiste en entablar esa relación cordial, creando un clima relajado y de mutua confianza. El alumno tiene que percibir en todo momento que valoramos su escrito, y que no estamos juzgándolo. De hecho, cualquier texto *en construcción* puede ser mejorado si trabajamos en él y reorganizamos y/o limamos determinados aspectos. Esta interacción entre coordinador y alumno será más provechosa para éste último en la medida en que contribuya a **desarrollar su autonomía** capacitándolo para:

1. **Detectar imprecisiones** en sus propias producciones escritas.
2. Discriminar aquello que es **esencial** de lo que es **superfluo** y ser capaz de eliminarlo.
3. Darse cuenta de cuáles son las **potencialidades** que encierra su proyecto y cómo puede operar para desarrollarlas.
4. Ser capaz de **renunciar a lo propio** en beneficio del texto.
5. Ayudar al aprendiz a desarrollar **mecanismos cognitivos de autorregulación** (*monitor o control*) que le permitan tomar conciencia de su proceso de elaboración para poder llegar a autodirigirlo.

Partimos siempre de sus aciertos, poniéndolos de relieve, y dosificamos muy bien las indicaciones y comentarios que tengamos que

hacerle. No es conveniente abrumar al alumno atosigándolo con **tareas adicionales de corrección lingüística**. Hay que tener presente en todo momento que en nuestro Taller confluyen aprendices que pertenecen a diferentes niveles de dominio lingüístico y comunicativo; que para esta propuesta didáctica la corrección lingüística no constituye un centro de atención ni un objetivo declarado, sino un **aspecto contingente**, teniendo en cuenta que la actividad del Taller orienta sus esfuerzos hacia otro objetivo: el desarrollo de la CM, es decir, de los conocimientos y habilidades que le permitan incrementar el **uso estratégico y comunicativo** de metáforas lingüísticas en su interlengua.

Pero, entonces, ¿cómo proceder ante los errores gramaticales (producciones anómalas o desviadas)? Cuando se trata de errores aislados no se tachan, ni se reemplazan por el término o la forma correcta; sólo se indican o se señalan cuando consideramos que el alumno está en disposición de poder subsanarlo. Un buen procedimiento es pedir al alumno que vuelva sobre su texto, pero atendiendo únicamente a determinado aspecto que le hemos marcado (tiempos verbales de su narración, orden de los acontecimientos, concordancia, etc.). Otra posibilidad es remitirle a **recursos externos**<sup>78</sup> que lo pueden ayudar a solventar esos obstáculos de carácter normativo que entorpecen el proceso de composición.

Estas intervenciones del coordinador se deben llevar a cabo durante el proceso de **textualización** (tanto **compartida** como **asistida**), que es cuando son de verdadera utilidad para el alumno, porque pueden ser incorporadas en la redacción del texto; sin embargo, “no es positiva cuando se realiza al final del proceso (versiones finales)” (Cassany, 1989: 54).

En las **siguientes versiones** lo que se pretende es que los estudiantes las comparen entre sí desde el inicio del taller. El coordinador

---

<sup>78</sup> Actualmente, el día de la presentación del programa, incorporamos una descripción de los materiales lexicográficos que pueden utilizar, así como información de los diccionarios y recursos electrónicos para el español que existen en Internet.

también tendrá en cuenta esta progresión del proceso de escritura, ya que ellos deben conservarlas hasta el final. El alumno no recibe calificaciones durante el proceso de textualización; sino comentarios, sugerencias, puntualizaciones de un oyente o lector interesado, el coordinador, que los acompaña en su camino. A lo largo de las tareas de textualización, el coordinador también puede intervenir sugiriendo al estudiante distintas soluciones posibles o dejándole en su correo electrónico lecturas complementarias y/o direcciones de páginas web que le puedan ser de utilidad en algún sentido.

El día que el coordinador devuelve a los alumnos la primera versión de un proyecto aprovecha también para hacer algunos breves comentarios generales sobre los textos, que considera provechosos para todos. Existe también la posibilidad de que el coordinador, con la autorización del alumno, elija un texto que considere útil para ilustrar un aspecto concreto que afecta a todo el grupo, y lo fotocopie para comentarlo y valorarlo en el Taller, con la participación de todos los integrantes. En otras ocasiones es el propio autor el que solicita al coordinador que sea leído su texto para todo el grupo. En ambos casos el alumno-autor toma notas durante la exposición que de su texto hace el coordinador para poder reformular su escrito aprovechando las ideas que le va aportando no sólo el coordinador, sino sus propios compañeros. Este proceder, pudimos confirmarlo luego en la lectura de Cassany (2003), que empleaba este procedimiento aunque con otros fines.

En la etapa de la **revisión**, cuando el objetivo es la publicación del **Cuaderno final**, desde el momento en que adoptamos un planteamiento cooperativo del aprendizaje desterramos la idea de que sea el coordinador el único que tiene capacidad para corregir; lo que hacemos es descentralizar la tarea, de tal modo que todos sus integrantes se responsabilicen de la corrección de todos y cada uno de los escritos que aparecerán en el Cuaderno final.

Para terminar, destacamos algunas de las pautas que, en opinión de Kohan (2004: 110), tiene que seguir un buen coordinador:

1. Hacer fluir el trabajo grupal.
2. Ser flexible para adaptarse a lo que el grupo pide y adaptar la teoría y la práctica a esos requerimientos.
3. Mantener la organización, el equilibrio, el tiempo, el orden, la disciplina.
4. Estar abierto a las sugerencias del grupo y saber canalizarlas en beneficio de todos.
5. Saber reformular las ideas de otro.
6. No imponer sus puntos de vista ni maltratar al tallerista.
7. Infundir confianza a partir de las producciones de los integrantes. Le compete orientar, sugerir, programar, preparar las jornadas/sesiones, proponer y desarrollar –en nuestro caso– la secuencia-trampolín.

#### II.4.4. Papel de los alumnos

Como podemos suponer por la estructura secuencial encadenada (tramas creativas) que proponemos y por la variedad de actividades que integran las secuencias-trampolín, el alumno desempeña un papel muy activo y comprometido con su proceso de aprendizaje y de desarrollo personal.

El Taller genera espacios para la comunicación y la colaboración entre sus integrantes; el alumno se ve, por ello, abocado a tomar en numerosas ocasiones la iniciativa y participar activamente en el proceso de toma de decisiones. Las exigencias que se derivan del Taller como modalidad organizativa hacen que el aprendiz no pueda fácilmente pasar desapercibido o diluirse en el grupo. El protagonismo no descansa en el coordinador sino en la actividad desarrollada por todos y cada uno de sus integrantes. Como recuerda Ribé (1995: 40):

Como los instrumentos musicales, cada individuo se caracteriza por una **resonancia** (una cualidad de sonido) distinta. Las diferencias individuales no son, pues, un problema, sino **fuentes de riqueza comunicativa**. Y el

profesor es un arquitecto que crea tareas evocadoras, tareas que crean espacios para la expresión del alumno y puentes entre su personalidad y la colectividad.

Esta concepción del alumno como “caja de resonancia” nos sirve para destacar la enorme importancia que tiene la participación e implicación personal del alumno en la experiencia del Taller.

Cuando hablamos de “participación” nos estamos refiriendo también a lo que se conoce como **autonomía en el aprendizaje**, es decir, la capacidad que desarrolla cada estudiante para gestionar su propio proceso de aprendizaje, organizándolo de manera consciente, intencional, explícita y responsable. Esta capacidad de organización implica planificar su trabajo, controlar y autoevaluar, con la supervisión del coordinador, el desarrollo de su aprendizaje (estrategias metacognitivas).

A lo largo de toda la secuenciación que proponemos para el Taller, el aprendiz no sólo tiene que tener la voluntad de colaborar con el coordinador, sino la iniciativa de ponerse en contacto con éste si lo que quiere es solicitar su intervención didáctica directa; para ello tiene que ser capaz de identificar primero cuáles son sus propias necesidades de aprendizaje y cuáles son sus objetivos de escritura.

Como apunta Martín Peris (1995: 490), el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje:

(...) tiene como meta no únicamente la consecución más efectiva de los objetivos relacionados con la capacidad de uso de la lengua, sino también la contribución al desarrollo completo de la persona. Se trata de dos procesos indisolubles, y sería incoherente dar un tratamiento homogeneizador y encorsetador a la enseñanza de la L2. La creatividad individual, la exploración y explotación de las características propias de cada personalidad, requieren unos manuales que se aproximen más a la idea de una caja de herramientas, entre las que cada uno va seleccionando en cada momento aquéllas que le resultan más útiles.

Creemos que las distintas secuencias-trampolín funcionan también como si fueran “cajas de herramientas”, que cada integrante empleará en su escritura de la manera que crea más conveniente. Las diferentes actividades



que las integran están concebidas no sólo como *capacitadoras* (en cuanto a lo que al desarrollo de la CM se refiere), sino también como “estímulos para la indagación y la búsqueda de otras ocasiones de aprendizaje y de las formas de personalizarlo al máximo” (Martín Peris, 1995: 491).

Por otra parte, el Taller se nutre de forma permanente de las aportaciones personales que cada integrante trae (ideas, materiales, propuestas, iniciativas, etc.), procedentes de sus propios contextos vivenciales, y que constituyen nuevos caudales lingüísticos y experienciales enriquecedores para todo el grupo.

## II.5. Programación

En el apartado II.4.1. expusimos el esquema general de la secuenciación didáctica, organizada en ocho **proyectos o tramas creativas** que, a su vez, confluían en un proyecto más amplio: la confección de un Cuaderno final, a partir de la selección de los textos producidos a lo largo de la experiencia del Taller.

Cada trama creativa se organizaba en distintas **tareas** que se encadenaban formando una secuencia general. En este apartado nos referimos a la manera en que esta secuencia se distribuye en el tiempo. El corpus de **materiales** que se recoge a partir del apartado II.5.2. corresponde a las **secuencias-trampolín**, las únicas que se pueden fijar y sistematizar en el conjunto de la trama creativa.

### II.5.1. Temporización

La experiencia del Taller de Escritura Creativa se llevó a cabo a lo largo de un cuatrimestre, del 3 de febrero al 14 de mayo de 2003. Nos reuníamos **dos veces a la semana** en **sesiones alternas** (lunes y miércoles, de 13:30 a 14:50 horas). Cada sesión de trabajo tenía una duración de **una hora y veinte minutos**. En total, se emplearon 34 horas distribuidas en 25 sesiones.

En este cómputo general hemos incluido también las sesiones en las que se realizaron las pruebas que constituyen el corpus de datos de nuestro

estudio empírico (el test CSA de estilos cognitivos, el pretest y el posttest), así como las dedicadas a la preparación del Cuaderno final (tres en total). No hemos contabilizado la sesión del 19 marzo (fiesta), ni las vacaciones de Semana Santa (del 11 al 22 de abril). La única **incidencia reseñable** fue la cancelación de la sesión prevista para el lunes 24 de marzo, por estar todo el grupo de excursión en Santiago de Compostela.

En el **calendario de programación** del Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003) (figura II.5) se especifica la fase de secuenciación<sup>79</sup> a la que se llega en cada sesión de trabajo, así como la sesión durante la que se concreta la **propuesta de escritura**. El tiempo empleado para desarrollar la secuencia-trampolín es variable y oscila entre una sola sesión (*Memoria de infancia* o *Así es la vida II*), o una sesión y parte de la siguiente (*Y tú, ¿cómo estás?*, *Así es la vida I*, *Cuerpo a cuerpo*, *La alegría es...*), en la que se inicia la tarea de planificación y de textualización compartida correspondiente. Cada secuencia-trampolín gira siempre alrededor de un **texto breve** (una canción o un poema); los textos narrativos se reservan para las dos lecturas complementarias fuera del Taller. Una vez finalizada la tarea de **textualización compartida** de la propuesta de escritura negociada por el grupo, cada integrante cuenta con **cinco días**<sup>80</sup> para entregar la **primera versión**. Esta entrega es la única obligatoria. El coordinador, a su vez, se compromete a devolvérsela comentada **una semana después**.

Una vez que el coordinador devuelve a cada alumno la primera versión comentada se inicia el proceso de **textualización asistida**, que puede prolongarse durante todo el cuatrimestre, hasta el día del examen

---

<sup>79</sup> **ST** corresponde a la Secuencia-Trampolín. Entre paréntesis se detalla el tramo de actividades de la secuencia que se lleva a cabo en cada jornada o sesión de trabajo (por ejemplo, **1a-2c**). **PL** se refiere a la tarea de Planificación y **TC** a la de Textualización Compartida. Por último, con **LP** indicamos que se trata de una secuencia dedicada a compartir una Lectura Programada hecha individualmente fuera del aula.

<sup>80</sup> La propuesta 3 correspondiente a la secuencia *Cuerpo a cuerpo* se entregó nueve días después (miércoles, 26 de marzo), por coincidir con el fin de semana y la excursión a Santiago de Compostela.

final en el que todos entregan la **versión definitiva de todas las propuestas de escritura** que han realizado a lo largo de la experiencia.

DÍA DE CLASE	PROGRAMACIÓN	fases secuenciación	propuesta de escritura
FEBRERO			
L, 3	presentación del Taller		
X, 5	<i>Y tú, ¿cómo estás?</i>	ST (1a-2c)	
L, 10	<i>Y tú, ¿cómo estás?</i>	ST (2c-3a), PL y TC	(poema colectivo)
X, 12	PRETEST		
L, 17	<i>Así es la vida I</i>	ST (1a-2a)	
X, 19	<i>Así es la vida II</i>	ST (2b y 1a-3a), PL y TC	propuesta 1 (P1)
L, 24	<i>El amor es...</i>	ST (1a-3a)	
X, 26	<i>El amor es...</i>	ST (3a), PL y TC	propuesta 2 (P2)
MARZO			
L, 3	<i>El cuento de la isla desconocida</i>	LP y TC	
X, 5	test CSA	TC	
L, 10	<i>Cuerpo a cuerpo</i>	ST (1a-2c)	
X, 12	examen parcial		
L, 17	<i>Cuerpo a cuerpo</i>	ST (3a), PL y TC	propuesta 3 (P3)
X, 19	FIESTA		
L, 24	excursión (no hubo clase)		
X, 26	<i>El pozo del alma</i>	LP	propuesta extra (P extra) <i>El miedo</i>
L, 31	<i>Memoria de infancia</i>	ST (1a-3a)	
ABRIL			
X, 2	<i>Memoria de infancia</i>	PL y TC	propuesta 4 (P4)
L, 7	<i>La alegría es...</i>	ST (1-8)	
X, 9	<i>La alegría es...</i>	ST (9-12), PL y TC	propuesta 5 (P5)
(V, 11-M, 22) SEMANA SANTA			
X, 23	lectura-presentación tarea Semana Santa		poema colectivo ( <i>La noche líquida</i> )
L, 28	PROYECCIÓN PELÍCULA ( <i>El cartero y Pablo Neruda</i> )		
X, 30	POSTEST		
MAYO			
L, 5	preparación Cuaderno final	revisión final	
X, 7	preparación Cuaderno final		
L, 12	preparación Cuaderno final		
X, 14	examen final		

Fig. II.5. Calendario de programación del Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003)

En el calendario siguiente se indican las sesiones en las que se negocia cada propuesta (P1, P2, P3, P extra<sup>81</sup>, P4 y P5); los días en los que los alumnos entregan la primera versión (E1, E2, E3, E extra, E4 y E5) y las fechas en las que el coordinador se la devuelve (D1, D2, D3, D extra, D4 y D5).

febrero										marzo									
X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L
19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P1					E1		P2					E2 D1							D2

M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
						P3									P extra E3					E extra

abril										S. Sta.										mayo									
M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V		X	J	V	S	D	L	M	X	J									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		23	24	25	26	27	28	29	30	1									
	P4					E4 D extra		P5				E5 D4								D5									
	D3																												

Fig. II.6. Calendario de propuestas de escritura del Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003)

### II.5.2. Corpus de secuencias-trampolín

Queremos empezar por advertir que ninguna de las secuencias-trampolín que incluimos a continuación se corresponde exactamente con los materiales suministrados por el coordinador a los integrantes durante el Taller de Escritura Creativa de Primavera 2003. Lo que queremos decir con esto es que la **presentación** ha sido mejorada desde un punto de vista formal y los enunciados también han sido revisados para que resultaran más claros e ilustrativos; si bien todas las actividades y los contenidos que conforman estas secuencias-trampolín corresponden a los que se llevaron a cabo en su día.

<sup>81</sup> "P extra" corresponde a la Propuesta extra *El miedo*, que surge al hilo del desarrollo de la secuencia-trampolín *El pozo del alma*. Con "E extra" y "D extra" nos referimos, respectivamente, a la fecha de Entrega y Devolución de los textos resultantes.

A las actividades que pertenecen a la primera etapa (contextualización, preparación o encuadre) les corresponde el número **1** (1a, 1b, 1c, etc.); las que forman parte de la segunda etapa (descubrimiento y comprensión) se les asigna el **2** (2a, 2b, 2c, etc.); en cada secuencia-trampolín hay una sola actividad que se inscribe dentro de la tercera y última etapa (expansión), y le corresponde el número **3** (3a).

La progresión de estas tres etapas a lo largo de la secuencia-trampolín no tiene por qué ser siempre **lineal y sucesiva** (1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 3a, etc.), sino que se puede volver a una etapa anterior; esto se justifica por el hecho de haber adoptado un **modelo interactivo** para explicar el proceso lector<sup>82</sup>. Desde esta perspectiva no resulta extraño suponer que podemos necesitar recurrir a las actividades de contextualización, preparación o encuadre, aunque la lectura ya haya comenzado; es el caso de la secuencia *Así es la vida II* (II.5.2.3.), que se inicia, como todas las demás, con una actividad de encuadre (1a); pero dicha actividad se refiere a un texto perteneciente a la secuencia-trampolín anterior, *Así es la vida I* (II.5.2.2.), y que va a ser ahora compartido y abordado en grupo.

Recordemos que las actividades de **contextualización, preparación o encuadre** tienen por objeto despertar el interés y activar esquemas de conocimiento, para facilitar la lectura del texto que constituye la primera fuente de inspiración en el proceso de elaboración de textos creativos.

Para la selección de los textos literarios que constituyen el eje de cada secuencia-trampolín hemos considerado más de un criterio. Buscábamos textos que:

1. Que encerraran la posibilidad de desplegar actividades en torno a alguna **metáfora conceptual**.

---

<sup>82</sup> Véase II.3.3.1.1.

2. Que fueran **breves**, para poder abordarlos en una o, como máximo, dos sesiones de Taller.

3. Que trataran temas de valor universal como el amor, la vida o la memoria<sup>83</sup>, comunes a todas las culturas, para motivar y promover la interacción.

4. Que fueran, en nuestra opinión, capaces de despertar el deseo de escribir.

Somos conscientes de que los materiales resultantes son, seguramente, cuestionables; al profesor que vaya a poner en práctica las secuencias-trampolín siempre le podrá parecer que un texto o actividad concretos no son los más adecuados o motivadores para sus alumnos. Sin embargo, creemos que no hubiéramos obtenido un resultado mejor aferrándonos a otros criterios, quizá, más objetivos como el de la complejidad formal, la rentabilidad funcional, o la frecuencia léxica.

Las dos últimas secuencias (II.5.2.8. y II.5.2.9.) corresponden a los dos textos que son leídos fuera del Taller (*El cuento de la isla desconocida* y *El pozo del alma*). Están pensadas para orientar la lectura hacia uno de los aspectos que más nos interesan: su dimensión metafórica. Los alumnos preparan con anterioridad estas actividades y las presentan en el Taller un día ya asignado.

---

<sup>83</sup> La **memoria**, el **amor** y la **vida** son los temas que, con el de la **muerte**, sirven para vertebrar cada uno de los cuatro módulos que componen nuestra propuesta didáctica *Palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2* (Acquaroni Muñoz, 2007).



## SECUENCIAS-TRAMPOLÍN

Yo aconsejaría a la gente que escriba,  
porque es como agregar un cuarto a la casa de la vida.

(...) Está la vida y está pensar sobre la vida,  
que es otra manera de recorrerla intensamente, (...).

Duplicarla del mejor modo posible.

(A. Bioy Casares, 2007: 10, 16)





### II.5.2.1. Y tú, ¿cómo estás?

**1a** Hoy es el primer día del Taller, ¿cómo estás? Escribe **un adjetivo** que exprese cómo te sientes en estos momentos y coméntalo con tu compañero.

**1b** Aquí tienes una lista de **adjetivos** y otra de *comparaciones*. Ponte de acuerdo con tu compañero y relacionalas, como en el ejemplo. Después, copia el resultado en la columna **A**.

Ej.: **Vacío** como una isla sin Robinson.

extraño		un niño sin cumpleaños
torpe		el vino del exiliado
oscuro		el vientre de los misiles
febril		la carta de amor de un preso...
errante	COMO...	el semen de los ahorcados
inútil		un pato en el Manzanares
violento		un túnel sin tren expreso
amargo		un taxi por el desierto
macabro		un suicida sin vocación

A Lo que hemos pensado	B Lo que escribió Sabina
extraño	extraño
torpe	torpe
oscuro	oscuro
febril	febril
errante	errante
inútil	inútil
violento	violento
amargo	amargo
macabro	macabro

**2a** Escucha la canción *Así estoy yo sin ti* del cantautor español Joaquín Sabina (2002: 74) y completa lo que falta.

Extraño como \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ como un suicida sin vocación,  
 absurdo como un belga por soleares,  
 vacío como una isla sin Robinson.

Oscuro como \_\_\_\_\_,  
 negro como los ángeles de Machín,  
 \_\_\_\_\_ como la carta de amor de un preso...  
 así estoy yo, así estoy yo, sin ti.

Perdido como un quinto en día de permiso,  
 como un santo sin paraíso,  
 como el ojo del maniquí.

Huraño como un *dandi* con lamparones,  
como un barco sin polizones...  
así estoy yo, sin ti.

Más triste que un torero  
al otro lado del telón de acero.  
Así estoy yo, así estoy yo,  
así estoy yo, sin ti.

Vencido como un viejo que pierde al tute,  
lascivo como el beso del coronel,  
furtivo como el Lute cuando era el Lute,  
inquieto como un párroco en un burdel.

Errante como \_\_\_\_\_,  
quemado como el cielo de Chernobil,  
solo como un poeta en el aeropuerto...  
así estoy yo, así estoy yo sin ti.

\_\_\_\_\_ como un sello por triplicado,  
como el semen de los ahorcados,  
como el libro del porvenir.

Violento como \_\_\_\_\_,  
como el perfume del desengaño...  
así estoy yo, sin ti.

Más triste que un torero... (se repite)

\_\_\_\_\_ como el vino del exiliado,  
como el domingo del jubilado,  
como una boda por lo civil.

\_\_\_\_\_ como el vientre de los misiles,  
como un pájaro en un desfile...  
así estoy yo, sin ti.

Más triste que un torero... (se repite)

¿Te ha gustado? Corrige la actividad con todos tus compañeros y copia las respuestas correctas en la **columna B** de la actividad **1b**.

**2b** Ahora ya puedes comparar con tu pareja la columna **A** y la **B**. ¿Qué versión os gusta más? Justificad vuestra respuesta.

**2c** Elegid una de las *comparaciones* de la canción de Sabina que no hayáis completado en **2a** y comentad qué significa. El próximo día vais a explicársela a vuestros compañeros.

**3a** ¿Te acuerdas del **adjetivo** que apuntaste en **1a**? Cópialo en la pizarra. Entre todos vamos a escribir nuestro **primer poema colectivo**.

### II.5.2.2. Así es la vida I

**1a** Lee el siguiente texto con un compañero. Entre los dos haced un resumen en español (cinco líneas como máximo).

People might say that they try to give their children an education so they will get a good start in life. If their children act out, they hope that they are just going through a stage and that they will get over it. Parents hope that their children won't be burdened with financial worries or ill health and, if they face such difficulties, that they will be able to overcome them. Parents hope that their children will have a long life span and that they will go far in life. But they also know that their children, as all mortals, will reach the end of the road (based on *Winter*, 1995: 235)<sup>84</sup>

**1b** Las expresiones que están subrayadas en el texto anterior corresponden en español a seis de las que aparecen en la siguiente lista, ¿cuáles son? Escríbelas al lado. ¿Sabes qué significan las otras tres? Pide ayuda a tus compañeros. ¿Existen también en inglés?

Así se dice en español	Así se dice en inglés
tener una larga vida	
llegar muy lejos	
mirar hacia delante	
dejar huella	
llegar al final del camino	
tener un buen comienzo	
volver atrás	
superar	
pasar por una etapa	

**1c** Las expresiones de la actividad anterior son **metáforas lingüísticas**, ¿tienen algo en común? Pensadlo entre todos con ayuda del coordinador. A continuación, elegid la **METÁFORA CONCEPTUAL** que os parezca más representativa para todas ellas.

**a.** LA VIDA ES UN DEPORTE

**b.** LA VIDA ES UN VIAJE

**c.** LA VIDA ES UN MAPA

**d.** LA VIDA ES UN TREN

**1d** Busca a tu pareja y revisa con ella el resumen de **1a** e incorporad las expresiones de **1b** que necesitéis. Después, entregádselo al coordinador.

<sup>84</sup> Citado en Kövecses (2002: 3).

**2a** Lee el *Cantar XXIX*, escrito por el poeta español Antonio Machado (2007: 232-233).



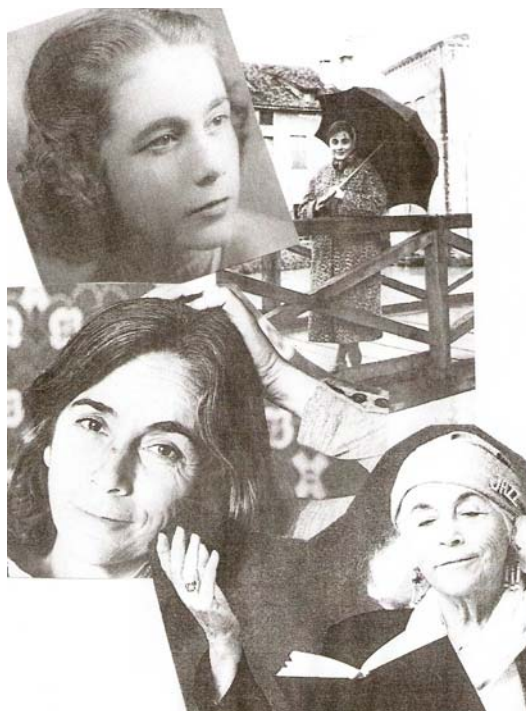
Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar.

¿Qué has entendido? Toma notas y utiliza el vocabulario que has aprendido en **1b** para explicárselo primero a tu compañero y después a toda la clase.

En mi opinión, el poema quiere decir que.../lo que dice el poema es que...

**2b** Escucha este otro poema titulado *Callejón sin salida*, de la escritora española Carmen Martín Gaité (2001: 77). Léelo en casa y trabaja el vocabulario que no conozcas. Toma notas sobre su significado.

Ya sé que no hay salida,  
Pero dejad que siga por aquí.  
No me pidáis que vuelva.  
Se han clavado mis ojos y mi  
carne,  
y no puedo volver.  
Y no quiero volver.  
Ya no me gritéis más que no hay  
salida  
creyendo que no oigo,  
que no entiendo.  
Vuestras voces tropiezan en mi  
costra  
y se caen como cáscaras  
y las piso al andar.  
Avanzo alegre y sola  
en la exacta mañana  
por el camino mío que he  
encontrado  
aunque no haya salida.





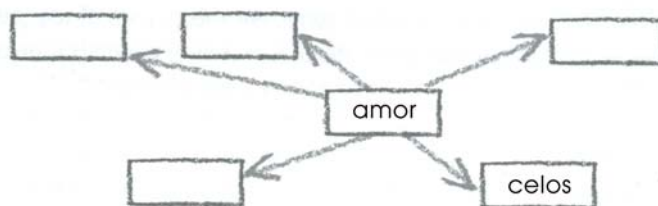
**3a** En parejas, buscad otra **METÁFORA CONCEPTUAL** para referiros a la vida y asociad, como en el ejemplo, algunas palabras o expresiones.

Ej.: LA VIDA ES UN DESIERTO



### II.5.2.4. El amor es...

**1a** ¿Qué palabras y expresiones asocias con el amor? Completa el esquema.



¿Has escrito las mismas que tus compañeros? Comenta las diferencias con toda la clase.

**1b** Lee las siguientes frases. Fíjate en las palabras que están en negrita.

Este chico es <b>un conquistador</b>	Su mirada <b>me cautiva</b>
Ello le perseguía <b>sin tregua</b>	Al final Juan y Ana <b>hicieron las paces</b>
<b>Quiere cazar</b> un marido rico	Soy <b>prisionero</b> de su amor
En el amor no hay que <b>rendirse sin luchar</b>	Estoy <b>herido de amor</b> por ti

¿Con qué se está identificando el amor? Justifica tu respuesta.

- a.** con la primavera      **b.** con la guerra      **c.** con una enfermedad

**1c** La **METÁFORA CONCEPTUAL** EL AMOR ES \_\_\_\_\_ del ejercicio anterior, ¿funciona también en inglés? Escribe dos ejemplos y compártelos con el resto de la clase. ¿Se dicen igual en español?

ejemplos en inglés	su equivalencia en español

**2a** Aquí tienes la letra del **bolero** *Encadenados*, que vas a escuchar a continuación interpretado por el cantante mexicano Luis Miguel. ¿Se habla del amor como si fuera una guerra? Subraya aquellas palabras y expresiones que te ayuden a justificar tu respuesta.

Tal vez sería mejor que no volvieras,  
quizás fuera mejor que me olvidaras.  
Volver es empezar a atormentarnos  
a querernos para odiarnos  
sin principio ni final.

Nos hemos hecho tanto, tanto daño  
que amor entre nosotros, es martirio,  
jamás quiso llegar el desengaño

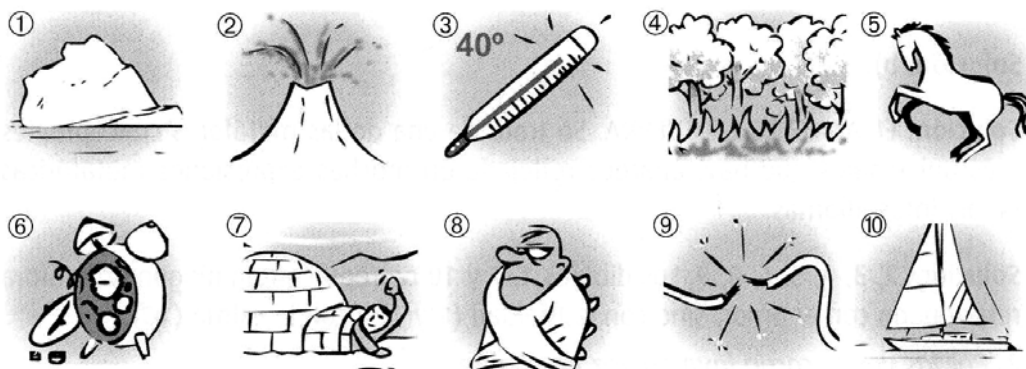


ni el olvido, ni el delirio,  
seguiremos siempre igual.

Cariño como el nuestro es un castigo  
que se lleva en el alma hasta la muerte,  
mi suerte necesita de tu suerte  
y tú me necesitas mucho más.

Por eso no habrá nunca despedida  
ni paz alguna habrá de consolarnos.  
El paso del dolor ha de encontrarnos  
de rodillas en la vida  
frente a frente... y nada más.

**1d** Fíjate en los siguientes dibujos, ¿qué representan? Escríbelo debajo.



¿Cuáles de estas imágenes puedes asociar con el amor? ¿Cuáles no? Piénsalo con un compañero. Elegid una de las imágenes y escribid una frase como en el ejemplo.

Ej.: Imagen 2: Cuando te veo soy un **volcán en erupción**.

---

¿Podéis decir a qué **METÁFORA CONCEPTUAL** corresponde?

a. EL AMOR ES CALOR

b. EL AMOR ES UNA ENFERMEDAD

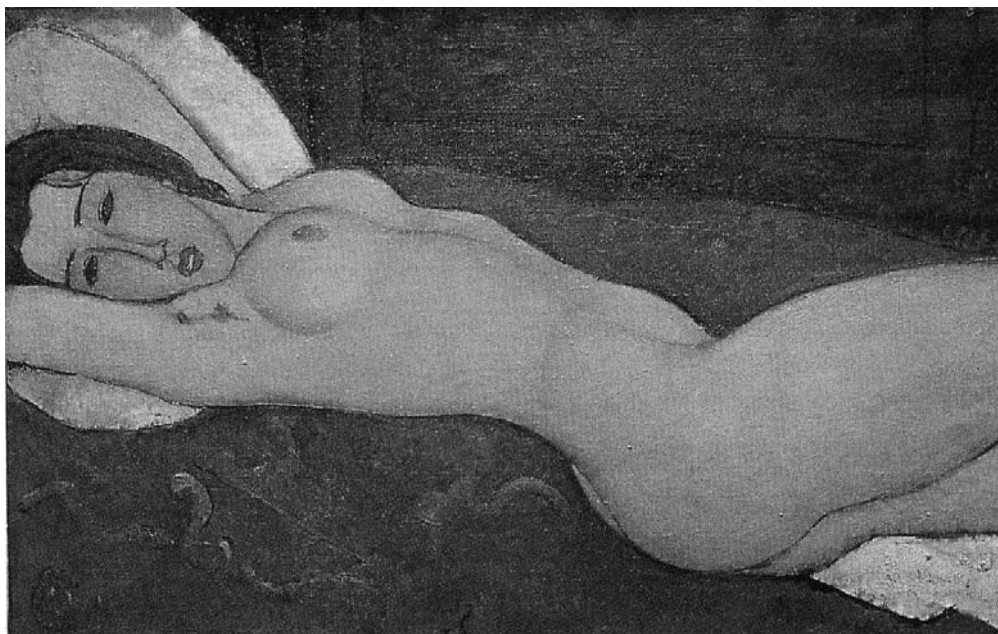
c. EL AMOR ES UNA MÁQUINA

d. EL AMOR ES UN ANIMAL CAUTIVO

**3a** Para terminar, pensad entre todos cuáles son las canciones de amor que más escucháis (en inglés, en español o en otra lengua) y cuál es vuestro **fragmento favorito**. Si podéis conseguir una grabación, traedla el próximo día al Taller.

### II.5.2.5. *Cuerpo a cuerpo*

**1a** Mira este cuadro del pintor italiano Amadeo Modigliani.



¿Qué te parece? ¿Qué sientes? Puedes elegir uno de estos adjetivos para describirlo. Tendrás que justificar tu elección.

frío	atrevido	escandaloso	amable	realista	ingenuo	sensual
------	----------	-------------	--------	----------	---------	---------

**1b** Igual que ocurre con la pintura, en literatura y, sobre todo, en poesía el cuerpo de la mujer ha constituido una permanente fuente de inspiración. Relaciona estas partes del cuerpo con las siguientes palabras y podrás escribir una **metáfora clásica** como la del ejemplo:

Ej.: *Boca de rubí o rubí de tu boca*

dientes	porcelana
boca	perlas
pelo	oro
cutis	fresa

¿Qué os parece más difícil: pintar con palabras o con pinceles? Contrasta tus ideas con las de un compañero.

**1c** Aquí tienes una serie de **adjetivos** que pueden servirte para describir físicamente a una mujer. ¿Con qué partes del cuerpo los asocias?

lisa	
simple	
transparente	
rosada	
enredado	el pelo
sutil	
dorado	
curvo	
aterciopelada	la piel
brillante	
móvil	
áspera	
redondo	
suave	el cuerpo (en general)
oscuro	
enorme	
azul	
terrestre	

**1d** Pablo Neruda, uno de los poetas amorosos más importantes de nuestra lengua, describe en el *Soneto XXVII* (1984: 73) el cuerpo desnudo de la mujer que ama. El poema comienza así: *Desnuda eres tan simple como una de tus manos*. Sin mirar todavía el poema, completa con tu compañero estos otros versos.

Desnuda eres delgada como \_\_\_\_\_.  
Desnuda eres azul como \_\_\_\_\_.  
Desnuda eres \_\_\_\_\_ como el verano en una iglesia de oro.  
Desnuda eres \_\_\_\_\_ como una de tus uñas.

**2a** Aquí tienes el poema completo. Léelo con calma. Después, localiza los versos del ejercicio anterior. Busca a tu compañero y comparadlos con los vuestros. ¿Qué opináis?

DESNUDA ERES TAN SIMPLE COMO UNA DE TUS MANOS,  
lisa, terrestre, mínima, redonda, transparente,  
tienes líneas de luna, caminos de manzana,  
desnuda eres delgada como el trigo desnudo.

Desnuda eres azul como la noche en Cuba,  
tienes enredaderas y estrellas en el pelo,  
desnuda eres enorme y amarilla  
como el verano en una iglesia de oro.

Desnuda eres pequeña como una de tus uñas,  
curva, sutil, rosada hasta que nace el día  
y te metes en el largo subterráneo del mundo

como en el largo túnel de trajes y trabajos:  
tu claridad se apaga, se viste, se deshoja  
y otra vez vuelve a ser una mano desnuda.

**2b** Tienes líneas de luna, caminos de manzana, desnuda eres delgada como el trigo desnudo (...). En estos versos, Neruda imagina el cuerpo de su amada como si fuera:

un paisaje      un pájaro      una diosa      unas flores      el cielo

¿Hay otras imágenes en el poema que lo describen también así? Cópialas en tu cuaderno. ¿Cuál es la que más te gusta?

**2c** Subraya en el poema los versos que describen el momento en que la amada se viste.

**3a** Busca un compañero de tu mismo sexo. ¿Podrías desarrollar más esa metáfora del “cuerpo como paisaje”? Aquí tenéis algunas palabras como punto de partida. Elegid las que queráis o buscad otras y escribid un primer borrador en vuestro cuaderno.

colina	valle	desierto	acantilado	caverna	hojas
camino	puente	raíz	selva	fuelle	río

### II.5.2.6. Memoria de infancia

**1a** ¿Sabes qué es un **columpio**? Subraya aquellas palabras que asocias con su significado y justifica tu elección con toda la clase.

parque	libros	tobogán	cuerda	merienda
habitación	impulso	cárcel	soñar	jugar
vértigo	aire libre	niñez	tristes	cadena

**1b** Completa el texto con las siguientes palabras.

rechinidos	cuerpo	generación	hueso
pintura	clases	noticia	

Los columpios no son \_\_\_\_\_, son simples como un \_\_\_\_\_ o como un horizonte. Funcionan con un \_\_\_\_\_ y su manutención estriba en una mano de \_\_\_\_\_ cada tanto. Cada \_\_\_\_\_ los pinta de un color distinto (para realzar su infancia), pero los deja como son. No se investigan nuevas formas de columpios; no hay competencias de columpios; no se dan \_\_\_\_\_ de columpio; nadie se roba los columpios; la radio no transmite \_\_\_\_\_ de columpios.

**1c** Marca la afirmación que refleje mejor el sentido del texto anterior. Justifica tu respuesta.

- ☐ El mecanismo de un columpio es muy complicado.
- ☐ Los columpios no tienen valor, no son importantes.
- ☐ Existen concursos para ver quién monta mejor en columpio.
- ☐ Los niños son los únicos que los pintan cada año.

Y tú, ¿qué opinas? ¿Te parecen importantes los columpios? ¿Para qué sirve un columpio? Coméntalo con tu compañero.

**2a** Ahora vas a escuchar el poema *Los columpios*, del poeta mexicano Fabio Morábito (1995: 96-97). A continuación, tu compañero y tú os turnáis para leerlo en voz alta de la siguiente manera: uno lee los versos en negrita y el otro los que no lo están, pero alternativamente.

ALUMNO A	ALUMNO B
<p><b>Los columpios no son noticia,</b>  <b>o como un horizonte,</b>  <b>y su manutención estriba</b>  <b>cada tanto,</b>  <b>de un color distinto</b>  <b>pero los deja como son,</b>  <b>de columpios,</b>  <b>no se dan clases de columpio,</b>  <b>la radio no transmite rechinidos</b>  <b>cada generación los pinta</b>  <b>para acordarse de ellos,</b>  <b>en los paréntesis,</b>  <b>en la inutilidad de los esfuerzos</b>  <b>donde los niños queman</b>  <b>sus últimas metamorfosis,</b>  <b>de humedad,</b>  <b>hacia sí mismos,</b>  <b>y verdadero, hacia</b></p>	<p>son simples como un hueso  funcionan con un cuerpo  en una mano de pintura  cada generación los pinta  (para realzar su infancia)  no se investigan nuevas formas  no hay competencias de columpios,  nadie se roba los columpios,  de columpios,  de un color distinto  ellos que inician a los niños  en la melancolía,  para ser distintos,  sus reservas de imposible,  hasta que un día, sin una gota  se bajan del columpio  hacia su nombre propio  su muerte todavía lejana.</p>

**2b** ¿A qué os recuerda el ritmo del poema? ¿Qué sensación os produce?

- a.** el tictac de un reloj      **b.** el ir y venir de las olas      **c.** el vaivén de un columpio

Sin mirar el poema escribe en un papel lo que recuerdes de él. No importa que sean sólo palabras sueltas. ¿Qué versos te han gustado más y por qué?

**3a** Poned en común vuestras ideas sobre el sentido del poema y, en especial, sobre los siete últimos versos. ¿Con cuáles de estas afirmaciones estáis más de acuerdo? ¿Por qué?

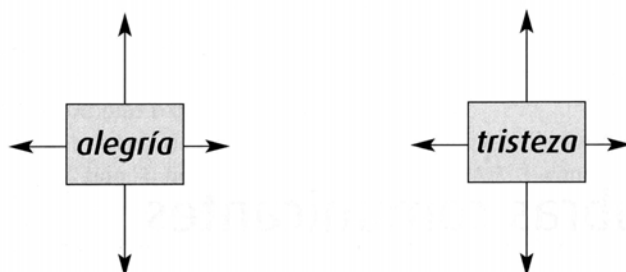
Nos hacemos adultos cuando descubrimos que somos mortales.

Ser adulto es dejar de jugar.

La infancia no termina nunca

### II.5.2.7. La alegría es...

**1** Escribe aquí las palabras del español que recuerdes (verbos, adjetivos, nombres, adverbios) para hablar de la **alegría** y de la **tristeza**. Comparte tu esquema con el resto de la clase.



**2** ¿Con cuáles de los siguientes verbos asocias la alegría? ¿Y la tristeza? Escribe cada uno en la columna correspondiente.

saltar                      hundirse                      caer                      flotar  
rebosar                      levantar                      derrumbarse                      pesar

alegría	tristeza

**3** ¿Qué cualidad comparten los verbos de cada columna? Completa los adverbios que faltan y lo sabrás.

ALEGRÍA ES A \_ R \_ B A

TRISTEZA ES A \_ A J \_

**4** ¿Hay alguna palabra o expresión en inglés que corresponda a una de estas dos **METÁFORAS CONCEPTUALES**? Sal a la pizarra y escribe algún ejemplo.

**5** En parejas, elegid cuatro de los verbos del ejercicio anterior y, con la ayuda del diccionario, anotad algunas palabras de la misma familia léxica.

Ej.: rebosar > rebosante

**6** Elige la columna de la **alegría** o de la **tristeza** y escribe una frase con cada uno de los verbos que aparecen en ella o con sus palabras derivadas. Te damos un ejemplo.

Ej.: **tristeza**: Pedro está cada día más **hundido** por la muerte de su padre.

**7** Busca a un compañero que haya elegido la misma columna que tú y comparad vuestras frases. Después, comparadlas también con el resto de la clase.

**8** ¿Con qué color se asocia la tristeza en tu lengua? Pon algún ejemplo.

azul

gris

morado

negro

verde

**9** ¿Con cuáles de los siguientes verbos asocias la tristeza? ¿Y la alegría? Escribe cada uno en la columna correspondiente.

encender

ensombrecer

oscurecer

irradiar

brillar

apagar

iluminar

nublar

alegría	tristeza

**10** ¿Qué cualidad comparten los verbos de cada columna? Completa los adverbios que faltan y lo sabrás

ALEGRÍA ES L \_ MI \_ OSA

TRISTEZA ES O \_ CU \_ A

**11** En parejas, elegid cuatro de los verbos del ejercicio anterior y, con la ayuda del diccionario, anotad algunas palabras de la misma familia léxica.

Ej.: nublar > nublado

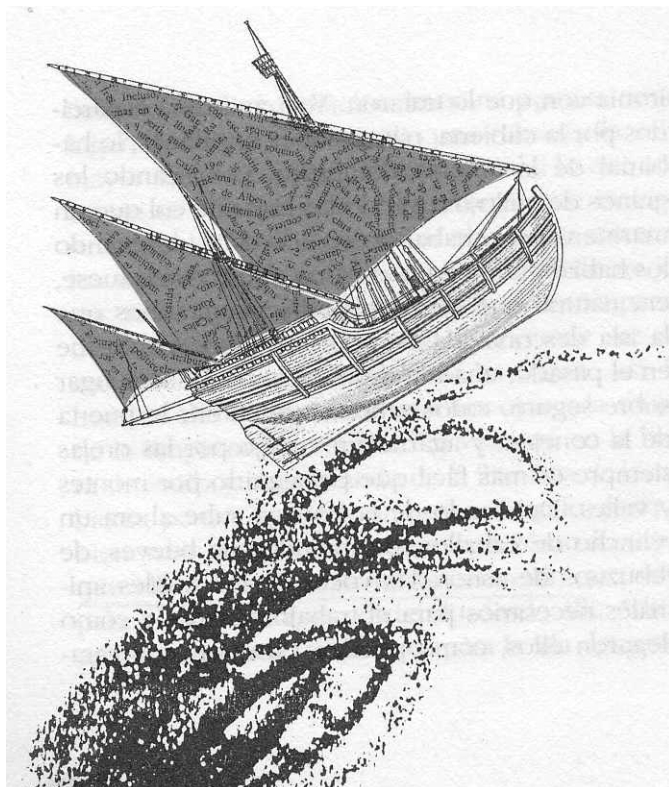
**12** ¿Te acuerdas del primer día del Taller? ¿Podrías describir cómo te sientes ahora utilizando este vocabulario que acabas de aprender?



### II.5.2.8. *El cuento de la isla desconocida* de José Saramago

1 José Saramago, escritor portugués que fue Premio Nobel de literatura en 1998, se inspira en las fábulas para escribir *El cuento de la isla desconocida* (1998). Una **fábula** es un relato breve, en prosa o verso, a través del cual se quiere transmitir al lector alguna enseñanza, y cuyos personajes pueden ser animales y otros seres animados o inanimados que suelen estar cargados de simbolismo. Aquí tienes la lista de los principales personajes. ¿Qué crees que simboliza cada uno de ellos? Toma notas en tu cuaderno a medida que lees el cuento.

el rey  
la puerta de las peticiones  
la puerta de los obsequios  
el hombre  
el barco  
los vecinos  
la puerta de las decisiones  
la señora de la limpieza  
la isla  
el mar



2 Escribe aquí la frase que más te haya gustado del cuento y explica por qué la has elegido.

3 ¿Qué te ha parecido el cuento? ¿Te ha enseñado algo? Escribe tu **opinión personal** (10 líneas máximo).

### II.5.2.9. *El pozo del alma* de Gustavo Martín Garzo

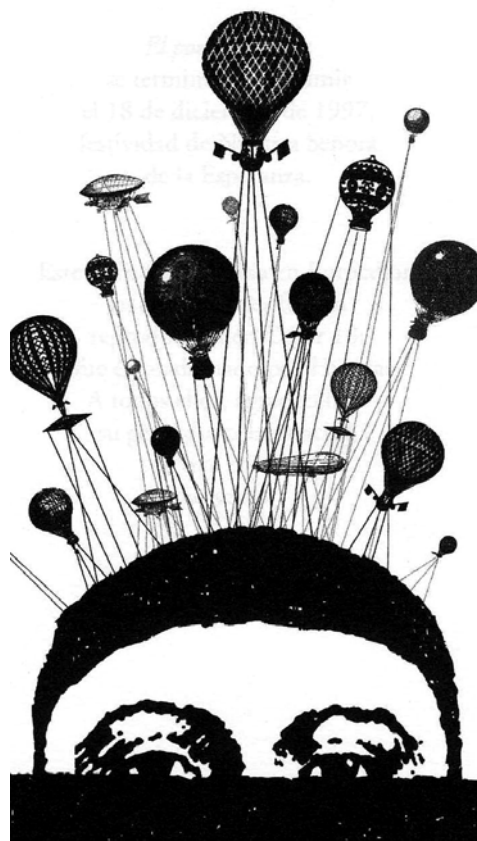
1 Antes de empezar la lectura ¿Qué ideas, símbolos o imágenes te vienen a la cabeza al pensar en un **pozo**? ¿y en “**el pozo del alma**”?

2 *El pozo del alma* es un breve ensayo del novelista español Gustavo Martín Garzo (2000), escrito como si fueran unas **memorias de infancia**. El autor recrea el espacio íntimo y mágico de la niñez donde todo es posible, para hablarnos de otro mundo donde también todo es posible: el de la literatura. Piensa en tu propia infancia y escribe cuál era:

tu fantasía

tu sueño

tu cuento favorito



3 En el libro hay muchos fragmentos dedicados a hablar de la importancia de los **libros**, la **lectura** y la **literatura**. Localiza el que más te haya gustado y cópialo en tu cuaderno. Explica por qué lo has elegido.

4 ¿Cuál es **el pozo del alma** para Martín Garzo? Escribe tu **opinión personal** sobre el ensayo (10 líneas).



## II.6. Evaluación

Somos conscientes de que la evaluación es un componente esencial en cualquier experiencia docente, y determina, en gran medida, las condiciones para su desarrollo dentro del aula. Esta incidencia justifica que la fundamentación teórica de los modelos de evaluación, así como los distintos procedimientos en los que éstos se concretan, constituyan un verdadero campo de investigación<sup>85</sup>, que en el ámbito de E/LE es uno de los que más se ha venido desarrollando en los últimos años (Eguiluz Pacheco y Eguiluz Pacheco, 2004: 1008).

En líneas generales, lo que pretende cualquier proceso evaluativo es conseguir una valoración de la experiencia de enseñanza-aprendizaje lo más **válida y fiable**<sup>86</sup> posible, donde intervengan criterios objetivos y externos a las opiniones de los examinadores y donde no haya riesgo de influencia o apreciaciones subjetivas.

Teniendo en cuenta cuáles son las características y principios que definen y regulan la experiencia del **Taller de Escritura Creativa** que proponemos<sup>87</sup>, no parece sencillo adoptar un método de evaluación capaz de verificar y cuantificar de manera objetiva, válida y fiable la consecución de nuestros propósitos que, recordemos, son los siguientes:

---

<sup>85</sup> No es nuestra intención reflexionar aquí sobre la evaluación de lenguas como instrumento para alcanzar objetivos y atender a necesidades precisas; o dilucidar cuáles son los fundamentos teóricos sobre los que se asienta en cada caso, ni hacer un recorrido histórico de la evaluación como disciplina en la didáctica. Para una visión general de su alcance, véanse Rodríguez (1980: 263-404) y García Ramos (1989). El reciente libro de Bordón (2006) sobre las bases y los procedimientos para la evaluación de E/L2 es de referencia obligada.

<sup>86</sup> La **validez** se refiere a las garantías que ofrece el procedimiento evaluativo elegido a la hora de medir con exactitud la conducta pretendida y reflejar de algún modo la tarea auténtica, en nuestro caso, expresarse por escrito de forma *creativa*. La **fiabilidad** considera la estabilidad de los resultados y requiere, para su comprobación, la intervención de varios correctores. Cuanta mayor sea su coincidencia en la evaluación del mismo texto, el grado de fiabilidad será mayor.

<sup>87</sup> Véanse II.3.1., II.3.3. y II.4.

1. Contribuir a mejorar la **competencia metafórica** de sus integrantes, en lo que respecta a su capacidad para emplear metáforas lingüísticas en la producción escrita en la LM.

2. Favorecer el desarrollo de la **competencia comunicativa**.

3. Incidir en la capacidad de los alumnos para **el disfrute estético de la literatura**, a través de un uso receptivo y productivo más personal e imaginativo de la LM.

¿Cómo medir, por ejemplo, el incremento de la capacidad para disfrutar más de la literatura en la LM o para la apreciación estética? Como vemos, las primeras dificultades surgen en el momento en que pretendemos concretar qué es lo que queremos evaluar.

La **expresión escrita** en general se define, desde una perspectiva evaluadora, como “una prueba subjetiva ya que no se puede prever o predeterminar la posible respuesta del candidato” (Eguiluz Pacheco y Eguiluz Pacheco, 2004: 1010); en nuestro caso particular, también se trata de un tipo de **evaluación subjetiva**, teniendo en cuenta que, para interpretar los resultados de las pruebas abiertas que son las composiciones escritas generadas en el Taller, se requiere la intervención de una persona, el coordinador, que tendrá que interpretar la actuación de cada alumno en función de lo que se supone tiene que *saber hacer*.

En el caso de las producciones escritas generadas dentro de un taller de escritura creativa, esta subjetividad adquiere, además, otras connotaciones: es evidente que un taller de estas características genera una sustancia pedagógica que, en numerosas ocasiones, es difícil de aprehender y, mucho menos, de cuantificar. De hecho, no consideramos recomendable, en nuestro caso, llevar esta exigencia de validez y fiabilidad hasta el extremo de poner en peligro la esencia misma del Taller como experiencia didáctica: generar un espacio de intercambio, en el que no todo esté pautado ni previsto de antemano.

Desde nuestro punto de vista, el procedimiento evaluativo que adoptemos tiene que estar en consonancia, no sólo con los tres **objetivos**

que nos hemos marcado y con las **exigencias** que impone la propia institución, sino también con el tipo de **experiencia de aprendizaje** que queremos desencadenar; aunque no podamos controlarla en toda su complejidad. Conciliar estos tres aspectos resulta complejo: cada elemento que interviene en la evaluación lo hace desde una perspectiva diferente: para el **alumno** la evaluación debe cumplir una función pedagógica (evaluación formativa), es decir, que le sirva para detectar cuáles son sus carencias y/o dificultades y tener, además, la oportunidad de afrontarlas y resolverlas. Desde la posición de **coordinador**, los resultados generados por la evaluación deberían permitirle organizar cada vez mejor la experiencia didáctica en relación con los objetivos y con los contenidos curriculares. Desde una **perspectiva institucional**, la evaluación constituye un requisito imprescindible para poder asignar a cada estudiante un valor cuantificable, una puntuación que sea reconocida en los ámbitos social y académico.

Nuestra propuesta de Taller se sitúa en un territorio intermedio que dificulta aún más la labor de evaluación: por un lado, estamos hablando de una **experiencia de aprendizaje** con valor en sí misma, y, por otro, de una **asignatura** en un marco académico e institucional (IES-Madrid)<sup>88</sup>, que nos obliga a tener que calibrar los resultados y proporcionar una **nota final**, de acuerdo con el sistema de calificación vigente para las asignaturas que se imparten en dicha institución<sup>89</sup>. Es evidente que este requisito altera las condiciones *idílicas* y puramente *experienciales* propias de un taller, e influye en la mentalidad y la actitud de los participantes: ya no estamos ante una práctica inmanente cuyo aprovechamiento didáctico es valorado sólo por sus

---

<sup>88</sup> Para tener una visión de conjunto de cuál era la oferta de asignaturas que IES-Madrid ofrecía para el cuatrimestre de primavera de 2003, véase III.3.3.

<sup>89</sup> El baremo de calificación aplicado en IES-Madrid se basa en el sistema adoptado por las universidades estadounidenses, que califican sobre 100 en lugar de sobre 10. Aunque cada profesor adapta este sistema a sus necesidades y de acuerdo con sus propios criterios de evaluación, las calificaciones corresponden a la siguiente escala general: **A** (100-90: *excelente rendimiento*); **B** (90-80: *buen rendimiento*); **C** (de 80-70: *adecuado rendimiento*); **D** (70-65: *rendimiento y/o comprensión insatisfactorios del objetivo principal del curso*) y, por último **F** (65-: *suspenso o comprensión inadecuada del principal objetivo del curso*).

integrantes, incluido el coordinador, sino que se traduce en una calificación final que quedará registrada en el expediente académico del alumno.

Con el propósito de quebrantar lo menos posible ese carácter vivencial que debería caracterizar toda experiencia de taller creativo, la primera intención fue partir de los sistemas de evaluación que se empleasen en los talleres literarios y adaptarlos a nuestra particular situación de aprendizaje: un taller donde los integrantes van a escribir de forma creativa en una lengua que no es su L1. Sin embargo, como tuvimos oportunidad ya de esbozar en el apartado II.3.2., los talleres literarios se pueden casi considerar como “proyectos o diseños de autor”, y, por lo tanto, las directrices y los principios evaluadores aplicados responden a perspectivas descriptivas y criterios subjetivos poco asequibles o difíciles de generalizar: el coordinador de la experiencia comenta con cada autor su producción escrita, de acuerdo con su “propia sensibilidad” y “experiencia de escritura”, pero sin la exigencia de tener que asignar a cada texto producido una representación cuantitativa o calificación.

Por otra parte, es cierto que, como argumenta Bordón (2006: 185) si lo que pretendemos evaluar es “lo que el aprendiz es capaz de comunicar por escrito para llevar a cabo unas determinadas tareas”, no podemos considerar relevantes aspectos como “el ingenio o la creatividad” para determinar dicha competencia:

(...) factores como, por ejemplo, el ingenio o la creatividad del que escribe, fundamentales para un buen escritor, no deben ser, sin embargo, relevantes (salvo excepciones) para determinar la competencia en el contexto del aprendizaje de lenguas, ya que no se trata de conceder un galardón literario, sino de averiguar lo que el aprendiz es capaz de comunicar por escrito para llevar a cabo unas determinadas tareas.

Sin embargo, creemos que un taller de escritura creativa entraría dentro de lo que Bordón prevé como situación excepcional, teniendo en cuenta que, en un taller de estas características, es casi inevitable que nos veamos influidos por un texto que presenta fuerza creativa u originalidad literaria. Otra cosa distinta es que basemos nuestra valoración en este tipo

de apreciación subjetiva. Nuestro Taller no pretende formar futuros escritores sino aproximarlos a la creación y producción literarias con fines pedagógicos. Si algo teníamos claro desde el principio es que no se calificaría en función de la mayor o menor brillantez de las producciones escritas, sino que el principal criterio de evaluación iba a ser la **regularidad y continuidad en el trabajo** (grupal, individual y cooperativo), así como el **grado de participación e implicación personal** (interacción, mediación, etc.) en la experiencia.

De la misma manera que nos vimos en la necesidad de adaptar los principios y presupuestos de esta modalidad organizativa de aprendizaje que es el taller literario o de escritura creativa a nuestras necesidades y circunstancias particulares, decidimos hacer lo mismo en lo que a la evaluación se refiere y situarnos de nuevo en el ámbito de la didáctica de una L2.

Partimos de la siguiente convicción expresada por Martín Peris (1995: 411) con estas palabras:

La evaluación, entendida como un procedimiento de obtención de información acerca del desarrollo del proceso de aprendizaje, forma parte esencial de todo currículo (Nunan, 1989). Los datos sobre los que interesa obtener esa información corresponden no sólo a la consecución de los objetivos y la asimilación de los contenidos, sino también al desarrollo del proceso mismo, e interesan tanto al profesor como a los mismos aprendientes. Por tanto, la intervención didáctica en el aprendizaje debe posibilitar la realización de la evaluación a lo largo del proceso de aprendizaje, sin tener que esperar al final.

Las tendencias actuales de evaluación en L2 distinguen entre **evaluación formativa** o del **proceso de enseñanza-aprendizaje** y la **evaluación sumativa** o del **grado de dominio**, a través de “pruebas puntuadas objetivamente” (MCER, 2002: 188). A pesar de que la evaluación formativa es acorde con el modelo de enseñanza comunicativa basado en tareas que hemos adoptado, donde la evaluación se integra en el mismo proceso de aprendizaje y forma parte de muchas de las tareas facilitadoras que componen las distintas tramas creativas que desarrollamos, nosotros



adoptamos un enfoque que podemos calificar de evaluación mixta teniendo en cuenta que atendemos no sólo a la evaluación formativa sino también a la sumativa y combinamos diversos procedimientos evaluativos de acuerdo con el siguiente esquema:

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
La cooperación entre iguales	Las pruebas de examen
La corrección escrita	La carpeta
El comentario magistral	La valoración de la actitud y la
La tutoría	participación en el Taller

Fig. II.7. Procedimientos evaluativos aplicados en el Taller de Escritura Creativa (Primavera 2003)

Al vernos obligados a suministrar una nota o calificación final, tenemos en cuenta los resultados obtenidos (evaluación sumativa), pero sin renunciar a valorar el camino recorrido (evaluación formativa).

Consideramos, por tanto, que, como apuntan Eguiluz Pacheco y Eguiluz Pacheco (2004: 1019):

La reconsideración de la evaluación pasa por la atención tanto al camino recorrido como a los resultados obtenidos. Hay que ofrecer posibilidades de análisis cuantitativo y cualitativo, dotar de instrumentos para la observación, el control, el diagnóstico y la asunción de decisiones fundadas. Ésta es la objetividad pretendida en cuanto a los resultados o la puntuación final, pero sustentada en un proceso de evaluación que puede aportar datos muy enriquecedores según las diferentes perspectivas adoptadas (proceso de enseñanza-aprendizaje, grado de dominio, mejora de la expresión escrita, cumplimiento de objetivos, etc.) y los elementos del marco educativo que sean objeto de interés.

La **evaluación formativa** tiene que atender al proceso de manera **continua**. Esto se traduce en un seguimiento efectivo de cada una de las tareas que integran las diferentes tramas creativas, y que implica: valorar la participación, identificar las mejoras logradas en la producción individual y en el desarrollo de la conciencia autocrítica con respecto a la revisión y corregir los distintos estadios en las producciones escritas. Con el fin de tener en cuenta el proceso, valoramos todas y cada una de las **producciones intermedias** (esquemas, borradores, autocorrecciones, etc.) que el aprendiz va generando a medida que avanza la experiencia del Taller –no sólo a lo

largo de la **tarea de textualización asistida**, sino también durante la ejecución grupal de la **secuencia-trampolín**, la tarea de **planificación** y/o de **textualización compartida**—. De todas estas producciones se pueden extraer datos sobre los cambios en el desarrollo comunicativo, cognitivo y actitudinal de cada integrante que el coordinador tendrá que sopesar.

Como ha quedado recogido en el esquema anterior, los procedimientos que combinamos para abordar la evaluación formativa son los siguientes: la **cooperación entre iguales**, la **corrección escrita**, el **comentario magistral** y la **tutoría** (Cassany, 1999a: 213-220).

La **cooperación entre iguales** consiste en la colaboración de dos o más integrantes y se materializa durante la composición de un texto concreto; puede surgir espontáneamente en aquellos momentos en los que los integrantes comparten el espacio del Taller, es decir, durante la tarea de planificación y/o de textualización compartida; en otras ocasiones la cooperación es planteada y dirigida por el coordinador, como en el caso de la escritura de un poema colectivo, donde cada integrante del grupo verbaliza sus procesos, compara puntos de vista e interviene con el fin de mejorar lo escrito. De igual modo, podemos hablar de cooperación entre iguales en la etapa de la **revisión final** dentro del aula; a pesar de que las producciones escritas de cada integrante no van a ser ya modificadas —sí pueden surgir, sin embargo, correcciones de última hora de carácter normativo (ortografía, morfología y sintaxis, puntuación, tipografía, etc.)—, los integrantes del Taller, con la supervisión del coordinador, repasan juntos los distintos escritos con el fin de seleccionar entre todos aquellos que van a entrar a formar parte del Cuaderno final. Es en este último tramo cuando los alumnos pueden desplegar las habilidades (pragmáticas y discursivas) y conocimientos adquiridos a lo largo de la experiencia del Taller con el fin de argumentar sus preferencias y elecciones.

La **corrección escrita** aparece siempre vinculada al primer borrador que los alumnos entregan en la fecha programada de acuerdo al calendario<sup>90</sup> establecido por el coordinador; éste recoge las producciones escritas, los corrige fuera del aula y se las devuelve anotadas y comentadas. Las **anotaciones** o **marcas de corrección** han sido negociadas con antelación por el grupo y se refieren tanto a errores como a faltas<sup>91</sup> que el aprendiz tendrá que ir subsanando en versiones posteriores. Los **comentarios** no pretenden juzgar sino orientar al aprendiz en la construcción del significado de su texto y contribuir al proceso de creación escrita que acaba de iniciar, teniendo en cuenta su estilo personal de composición. Son muy variadas e incluyen recomendaciones de lecturas complementarias, así como pautas para encauzar ideas concretas.

El **comentario magistral** es de una gran utilidad para el funcionamiento del Taller. Se concreta en varias modalidades: cuando el aprendiz permite que su texto sea oralizado en clase y compartido por todos para ser comentado de forma cooperativa. También estamos ante este procedimiento de evaluación formativa cuando, tras la devolución de los primeros borradores el coordinador comenta de forma plenaria determinados aspectos que afectan a más de un escrito.

La **tutoría** consiste en la interacción que se establece durante las entrevistas que se realizan entre coordinador y alumno, siempre a petición de este último. El objetivo es comentar o consultar determinados aspectos

---

<sup>90</sup> Véase II.5.1.

<sup>91</sup> Cassany (1997: 49-50) distingue entre **error** (error), que es el “producto de un defecto en la competencia lingüística: se comete cuando el escritor desconoce una regla gramatical, una palabra, etc.”. La **falta** (*mistake*) corresponde a un defecto en la actuación lingüística que se produce, a pesar de conocer la norma gramatical, a consecuencia de una distracción o hábito de escritura. Cada tipo de incorrección precisa una intervención diferente: en el Taller marcamos las faltas para que el alumno tenga la oportunidad de volver sobre ellas y repararlas. En el caso de los errores tenemos que tener muy en cuenta cuál es el nivel de dominio del aprendiz y si, a lo largo del curso de Gramática, va a tener la oportunidad de ampliar los conocimientos que necesita para poder subsanar el error. En el caso de que no sea posible, optamos por reorientar al alumno hacia otras formas de expresar lo mismo más acordes con su nivel de dominio lingüístico y comunicativo.

y/o dificultades concretas que le han surgido hasta el momento durante la realización de la tarea. Hay que decir que los estudiantes estadounidenses están, además, bastante familiarizados con esta manera de tutelar el trabajo que se desarrolla, fundamentalmente, durante la textualización asistida, teniendo en cuenta que, como dice Cassany (1999b: 80-81):

En la tradición norteamericana, la tutoría entre docente y aprendiz disfruta de una cierta tradición, sobre todo en el ámbito universitario. En este procedimiento, el docente se convierte en un lector experto (pero no juez ni corrector) que comparte su percepción del escrito con el autor. Este lee en voz alta su borrador mientras el docente verbaliza su proceso de lectura para mostrar lo que entiende, lo que no entiende, las dificultades que se presentan. La conducta del docente se asemeja a la de una relación de apoyo o ayuda, dejando que sea el propio aprendiz el que descubra los problemas del texto y los caminos para resolverlos.

La **evaluación sumativa** del Taller se obtiene a partir de **dos pruebas de examen**, de la **carpeta** que cada integrante entrega al terminar el cuatrimestre con la versión final de las distintas propuestas de escritura desarrolladas durante el curso, así como de la valoración de su **actitud** y **participación dentro del Taller**, de acuerdo a los siguientes porcentajes:

1. Dos pruebas de examen (25% cada una).
2. La carpeta (30%).
3. La actitud, el cumplimiento de las tareas y participación dentro del Taller (20%).

Como se puede apreciar, le otorgamos, desde un punto de vista porcentual, la misma importancia a las dos pruebas de examen (50% en total) que a la suma de las distintas producciones escritas (carpeta) y la valoración de la actitud y la participación en el Taller (otro 50%), ya que, como señala Bordón (2006: 181):

Los exámenes no permiten sacar a la luz ni las estrategias ni los procesos mentales adoptados por quienes redactan un texto. Para obtener esta información, será necesario recurrir a procedimientos de tipo cualitativo que consigan reflejarlos.

Hay que decir, además, que, en realidad, las pruebas de examen<sup>92</sup> se asemejan mucho a las secuencias-trampolín, en lo que se refiere a los contenidos (preguntas sobre proyección metafórica e incorporación de una propuesta de escritura, en este caso pautada por el coordinador).

En cuanto a la **carpeta**, nos parece un buen procedimiento de evaluación, teniendo en cuenta que, como argumenta Cassany (2005: 79):

En líneas generales, un único escrito difícilmente puede ser representativo de la capacidad expresiva de nadie, de modo que las evaluaciones más válidas suelen considerar varios textos, de temas, registros, funciones y extensiones variados, que concuerden con los intereses y las necesidades del aprendiz.

La valoración de la **actitud y participación** del alumno dentro del Taller se hace a partir de datos objetivos como, por ejemplo, la asistencia al Taller (cada falta sin justificar resta un 0,5 de la nota final) y de apreciaciones más subjetivas como las que proceden de la observación (notas tomadas sobre participación, cooperación, iniciativa de cada integrante).

---

<sup>92</sup> Véanse los apéndices IV y V.

## **CAPÍTULO III**

### **EL ESTUDIO EMPÍRICO**



## CAPÍTULO III. EL ESTUDIO EMPÍRICO

### III.1. Planteamientos generales

Este estudio empírico se enmarca en el debate actual sobre *cómo se aprende* una L2 y qué debemos hacer, desde un punto de vista didáctico, para facilitar dicho aprendizaje, ya que lo que queremos mostrar es que nuestra propuesta didáctica del Taller de Escritura Creativa, planteada como complemento de la clase de español como L2, constituye un instrumento eficaz para el desarrollo de la competencia metafórica (CM) de los estudiantes, en cuanto a la producción de metáforas lingüísticas en el discurso escrito.

En la introducción, abordamos el tema de investigación de manera general y justificamos el propósito por el cual queríamos llevarla a cabo. Asimismo, a lo largo del capítulo I, dedicado a enmarcar y fundamentar esta tesis, delimitamos dos de las nociones claves para el análisis empírico: **metáfora conceptual y metáfora lingüística**.

Antes de presentar el diseño, contar el desarrollo de la investigación y analizar sus resultados, nos resta exponer el **procedimiento de identificación metafórica** que hemos seguido, así como la fórmula empleada para el **cálculo de la densidad metafórica** (DM) de las producciones escritas que conforman nuestro corpus.

#### III.1.1. Precedentes en la investigación: experimentos marco del estudio

Para el diseño no tomamos un único estudio como modelo de referencia. Esto es lo que ocurre con cierta frecuencia en el ámbito de la investigación experimental, cuando no se trata de la replicación de un estudio empírico precedente.

Nosotros hemos tenido, además, que recurrir a la modificación de algunos elementos para adaptarlos a las características de nuestra propia investigación; nos referimos al **procedimiento de identificación de metáforas lingüísticas** y a la fórmula para calcular la **DM**.



Recordemos que la mayoría de los estudios sobre CM en L2 centraban su interés no tanto en abordar el fenómeno de la producción como en desentrañar cuáles son los procesos que intervienen en la comprensión metafórica. Por otro lado, contábamos con la dificultad añadida de tener que perfilar una serie de conceptos teóricos (competencia metafórica, metáfora lingüística, densidad metafórica) para estar en disposición de enfrentar con rigor un estudio empírico de estas características.

Las pruebas de **pretest** y **postest** fueron diseñadas a partir de las escasas referencias al estudio empírico llevado a cabo por Marcel Danesi en la Universidad de Toronto, y recogidas en Danesi (1991a). Para concebir nuestro propio **procedimiento de identificación metafórica** nos basamos en Cameron (1999a, 2003). La fórmula de **DM**, creada por Danesi (1991a) y aplicada por Russo (1997), ha sido modificada en relación con lo recogido en Cameron (2003). El **test de estilos cognitivos** es el mismo que utilizó Littlemore en sus dos estudios empíricos de 2001(a y d)<sup>1</sup>, cuya lectura fue decisiva para entender la importancia que tenía despejar la posible influencia del estilo cognitivo a la hora de estudiar la CM.

#### **III.1.1.1. La identificación de *metáforas lingüísticas*: Cameron (1999a, 2003)**

Desde la aparición de la metáfora conceptual como constructo teórico, el centro de interés en la investigación se ha desplazado y tiende a alejarse de los aspectos lingüísticos de la metáfora. Sin embargo, como venimos señalando a lo largo de esta tesis, no podemos olvidar que la metáfora conceptual depende de su plasmación en el lenguaje para su confirmación y estudio empírico; es decir, que antes que nada, las metáforas conceptuales necesitan ser generalizadas a partir de ejemplares de **metáforas lingüísticas**.

---

<sup>1</sup> Véase I.3.4.

Es, por ello, que la selección de datos válidos y fiables se vuelve un asunto de gran importancia. Como apunta Cameron y Low (1999), dentro del paradigma cognitivo, el origen de las metáforas lingüísticas empleadas como datos empíricos no deja de ser controvertido, teniendo en cuenta que son, a menudo, construidas por los lingüistas u obtenidas de sus estudiantes a partir de métodos introspectivos<sup>2</sup> (Cameron y Low, 1999: 79). Los requisitos que impone una investigación empírica en el marco de la lingüística aplicada (LA) nos obligan a contar con una serie de **criterios de identificación metafórica** que nos permitan operar sobre un corpus de datos concreto –en nuestro caso, el de las producciones escritas por un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses de español como L2– y determinar qué tramos discursivos debemos considerar como metafóricos.

Está claro que la metáfora en el uso lingüístico es un fenómeno extremadamente multifacético y complejo. La identificación de metáforas lingüísticas en el discurso no es una tarea trivial (...) por eso no es un trámite, (...) que pueda ser llevado a cabo rápidamente antes de dedicarse a la “verdadera empresa” de la investigación. (Cameron, 2003: 74-75)

Surge así la necesidad de tratar de organizarnos entre tanta diversidad provocada por la variedad de disciplinas que se aproximan al fenómeno metafórico y que constituyen un “conglomerado de discontinuidades”, en lugar de una progresión coherente hacia la resolución de problemas comunes (Honeck, 1980: 37). Autores de la importancia de Lynne Cameron y Graham Low consideran necesario algún tipo de **adaptación o de reinterpretación de la teoría** que resuelva cuestiones tan

---

<sup>2</sup> La finalidad de estas técnicas o métodos introspectivos es la de acceder de modo más directo a los comportamientos que subyacen a los fenómenos observables en la actuación de los aprendices. Los datos que los propios investigadores o sujetos de investigación proporcionan sobre la forma en que organizan y procesan la información son utilizados para inferir cómo se ha desarrollado el proceso. Existen varios tipos de introspección: **simultánea**: cuando tiene lugar durante la producción lingüística del estudiante, es decir, al mismo tiempo que se desarrolla la tarea que se le ha encomendado para obtener datos; **consecutiva o inmediata**: se realiza después de la producción, nada más concluir la tarea; y **progresiva**: se desarrolla a lo largo del curso, por ejemplo, a través de un diario donde el estudiante va anotando sus impresiones y experiencias de aprendizaje.

básicas para su aplicación como cuál debe ser el procedimiento para identificar la metáfora en los datos de la **lengua en uso** (Cameron y Low, 1999: 79). Esta necesidad de concreción y adaptación se hace imprescindible tanto si la metáfora constituye en sí misma el tema de investigación, como a la hora de considerarla una herramienta didáctica.

Teniendo en cuenta que el principal objeto de estudio de la LA es la lengua en uso, querer convertir el concepto de *metáfora* en **operativo** para la investigación en este campo supone, en primer lugar, como puntualiza Cameron (1999b: 5-7), aceptar que existen los siguientes **niveles de análisis** y de **representación del lenguaje metafórico**:

1. **Nivel teórico** (*the theory level*)
2. **Nivel de procesamiento** (*the processing level*)
3. **Nivel neurológico** (*the neural level*)<sup>3</sup>

Cameron (1999b: 5-7) establece una primera distinción entre nivel teórico y nivel de procesamiento: el **nivel teórico** es aquél en el que se plantea la **categorización de la metáfora** –una de las cuestiones que interesa a nuestra investigación–, con el fin de llegar a especificar cuáles son los parámetros que nos sirven de base a la hora de acometer el proceso de identificación metafórica.

El **nivel de procesamiento** está relacionado con el **proceso on-line** que tiene lugar durante las **tareas de interpretación** y/o de **producción metafóricas** concretas, en hablantes nativos (HN) y no nativos (HNN). En este nivel se plantean preguntas como: de qué manera son activados los esquemas conceptuales cuando los términos de una metáfora son comprendidos; cómo se alcanza una interpretación

---

<sup>3</sup> Como ya comentábamos en la nota 175 del capítulo I, el nivel neurológico se dedica al estudio de la actividad neurológica que se produce durante el procesamiento metafórico, y constituye un área de investigación novedosa y prometedora, que requiere un alto grado de especialización y en la que no entraremos en esta tesis.

metafórica o de qué forma se establece la proyección entre los dominios cognitivos a través de la metáfora.

Aunque Cameron distingue estos dos niveles de análisis, considera que entre ambos tiene que existir absoluta coherencia<sup>4</sup>. Para Cameron (1999a: 107), los dos problemas principales que surgen de la interacción entre las publicaciones teóricas sobre la metáfora y los propósitos de una investigación empírica determinada son, en primer lugar, el de “combinar diferentes tipos de análisis metafóricos”, y, en segundo lugar, el problema del **grado de metaforización** (*differential metaphoricity*), es decir, el hecho de que algunas metáforas sean consideradas *más metafóricas* que otras.

Para asegurar coherencia y rigor durante el proceso de identificación metafórica es fundamental mantener una clara separación entre el nivel de análisis teórico y el de procesamiento, teniendo en cuenta que cada uno de ellos requiere actuaciones y procedimientos diferentes. Esta exigencia nos lleva a tener que distinguir entre aquellas metáforas que dependen para su identificación y descripción de la evidencia empírica y las que pueden ser definidas en el nivel teórico. Cuando Cameron habla de “**una metáfora**” (2003: 12), como nombre contable, se refiere a una **metáfora lingüística**, es decir, a una expresión oral o escrita que consiste en un foco o vehículo localizado en un contexto discursivo más amplio y que es identificado a través del análisis dentro del **nivel teórico**, al reconocerle un determinado **potencial metafórico** o grado de **metaforización**. Para ello, el investigador emplea procedimientos de análisis como la introspección, la paráfrasis, o la generalización. Cameron reserva el término “**metáfora**” para referirse a lo

---

<sup>4</sup> Cameron pone ejemplos acerca de la falta de congruencia entre el nivel teórico y el nivel de procesamiento. Hay teóricos como Kittay (1987) o Winner (1988) que distinguen varias fases en el proceso de comprensión metafórica; la primera de las cuales es el acceso al significado literal; esto supone que en el proceso de comprensión metafórica se invierte más tiempo que en el de una expresión literal. Sin embargo, existen estudios empíricos que niegan esta diferencia entre el procesamiento literal y el metafórico (Vosniadou, 1989) o lo relacionan con el grado de familiaridad con dichas metáforas (Giora y Fein, 1999), de tal manera que, cuanto más familiares resultan más probabilidades hay de que los sujetos las procesen directamente; mientras que, cuando no es así, aumenta el índice de posibilidades de que recurran antes a su significado literal.

que, en terminología de Lakoff y Johnson es una **metáfora conceptual** (Cameron, 2003: 12), y que considera *incontable*, ya que el proceso de proyección entre dominios cognitivos siempre es ampliable.

Frente a las metáforas lingüísticas, las **metáforas procesales** (*processing metaphors*) son expresiones lingüísticas que no han sido sólo identificadas por su carga potencial metafórica sino que “activan realmente dos dominios en la mente del participante en el discurso, y le conducen a darse cuenta de la incongruencia, cuya resolución tiene como resultado la construcción de un significado para dicha expresión” (Cameron, 2003: 12). Esta activación se produce en tiempo real, es decir, durante el mismo acto discursivo (oral o escrito), a través de un proceso activo de razonamiento analógico.

Se puede dar, por tanto, la circunstancia de que un tramo discursivo sea juzgado como no metafórico por un analista que trabaje en el nivel teórico, pero que, sin embargo, sea procesado metafóricamente por alguno de los participantes en la investigación; o que un analista interprete una preferencia como metafórica, aunque no tenía esa intención cuando fue proferida. Cameron pone dos ejemplos para ilustrar hasta qué punto la intención del hablante y la interpretación del oyente intervienen a la hora de determinar si se trata o no de una metáfora procesal. Veamos el primero:

(1) *the tenshun [sic] was as great as Indianapolis* (la tensión era tan grande como Indianápolis)

Aunque (1) parecía ser un símil metafórico (*was as*), no pudo ser interpretada como **metáfora procesal** porque la analista, en este caso la propia Cameron, no contaba con el conocimiento necesario acerca del alcance de ese dominio. El chico quería calificar la tensión percibida durante un partido de fútbol comparándola, no con la ciudad de Indianápolis, sino con la experimentada durante una carrera de coches conocida como “las 500 millas de Indianápolis”.

Un niño de siete años interpretó la locución (2) “hot spells” (rachas de calor) escuchada en televisión como una **metáfora procesal**, a pesar de que no tenía esa intención cuando fue proferida. “Hot spells” no es una metáfora

porque es así como ese concepto es codificado habitualmente, sin ninguna incongruencia aparente ni para el productor ni para el receptor. El niño dijo: “Los hombres del tiempo usan metáforas. Cuando dicen que va a haber una racha [hechizo, maleficio] de calor... como un hechizo de brujas”. Cameron (2003: 12) explica que la palabra *spell* ha funcionado para el niño como un vehículo metafórico en el marco del pronóstico del tiempo, al interpretar el término como perteneciente al dominio fuente de las brujas y su mundo mágico, no al dominio meta del tiempo meteorológico. La incongruencia resultante conduce a una interpretación *activamente* metafórica. Si nos situamos en el nivel de procesamiento, en ese contexto discursivo, “hot spells” debe ser contabilizada como metáfora porque un niño concreto, en el marco específico de la investigación, lo interpretó de esa manera.

Una de las técnicas empleadas en la búsqueda de comportamientos observables que sirvan para reconocer con fiabilidad la existencia de procesamiento metafórico es la llamada *think-aloud* (*pensar en voz alta*), que consiste en exteriorizar el contenido de los pensamientos mientras se está realizando una determinada tarea. Otro método introspectivo que apunta Cameron (2003: 110) es el de “promover una discusión explícita entre los participantes”, acerca de la metaforización.

Nuestra investigación se enmarca en el **nivel teórico** y lo que tratamos de identificar son **metáforas lingüísticas**, con el propósito de llevar a cabo un **análisis cuantitativo** que se ajusta a un **corpus de datos** constituido por las pruebas escritas (pretest y postest) llevadas a cabo. Para poder situarnos en el nivel de procesamiento, hubiéramos tenido que aplicar alguna de las técnicas retrospectivas ya citadas, con el fin de recoger información que arrojará luz sobre el modo en que los sujetos participantes habían llegado a producir los tramos metafóricos. En el apartado III.3.6. dedicado a hablar del procedimiento seguido en nuestro estudio empírico, nos referimos a cuáles fueron los motivos por los que no incorporamos ningún método introspectivo durante el tiempo que duró el desarrollo de la investigación.

Esta circunstancia también determina el hecho de que no podamos hacer intervenir el criterio de si existió o no intencionalidad en el uso de metáforas lingüísticas, ya que, salvo en el caso de que aparezcan marcas discursivas que así lo indiquen, no hemos podido precisar este componente en los sujetos participantes.

Conviene decir, sin ánimo de justificarnos, que no está confirmada empíricamente la naturaleza intencional de la comunicación estratégica en general, es decir, la hipótesis de que el aprendiz ejerce un control consciente sobre el repertorio de estrategias que puede seleccionar de entre las distintas opciones que posee –y el uso de metáforas lingüísticas puede ser una de ellas–, de acuerdo con su nivel de conocimiento de la lengua meta (LM) y con la naturaleza del concepto que quiere comunicar. Por lo tanto, tampoco podemos afirmar que éste sea capaz de dar cuenta de dicho procesamiento (Pinilla Gómez, 1997).

Por otra parte, la gran variabilidad en las introspecciones de cada persona a la hora de describir sus propios procesos mentales convierte a las intuiciones lingüísticas en una opción metodológica débil que pone en cuestión la fiabilidad de estas técnicas introspectivas (Murphy, 1996; Croft, 1998).

Para establecer nuestros propios **criterios operativos de identificación metafórica** nos fijamos en dos trabajos complementarios<sup>5</sup> de Lynne Cameron: el primero es el publicado en 1999 bajo el título “Identifying and describing metaphor in spoken discourse data” (1999a), que forma parte del libro *Researching and applying metaphor*<sup>6</sup>, una de las obras colectivas

---

<sup>5</sup> En esta ocasión no seguimos un orden cronológico en la referencia a cada uno de los trabajos, sino que empleamos ambos indistintamente para elaborar los diferentes aspectos involucrados en el proceso de identificación metafórica, porque consideramos que son complementarios y se enriquecen mutuamente.

<sup>6</sup> El libro se gesta durante el seminario de tres días de duración, que, bajo el mismo nombre (“Researching and applying metaphor”), se celebró en la Universidad de York en enero de 1996 y que fue auspiciado por la British Association of Applied Linguistics y Cambridge University Press.

más destacadas en el ámbito del análisis metafórico aplicado. En este estudio, Cameron plantea la necesidad de restringir o modificar algunas de las maneras más aceptadas de descripción metafórica para que pueda abordarse de forma adecuada el análisis concreto de datos. El segundo trabajo, *Metaphor in educational discourse* (Cameron, 2003), constituye uno de los primeros y, al mismo tiempo, más minuciosos estudios empíricos sobre lenguaje metafórico como fenómeno discursivo contextualizado<sup>7</sup> y entendido desde una perspectiva sociocultural. A partir de la experiencia productiva y receptiva de un grupo de 15 escolares ingleses nativos, con edades comprendidas entre los nueve y los 11 años, pertenecientes todos ellos a una pequeña escuela de enseñanza primaria situada en un condado del norte de Inglaterra<sup>8</sup>, Cameron lleva a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo del discurso educativo metafórico, con el fin de explorar de qué manera es usado, cómo es comprendido, por parte de los estudiantes, y qué oportunidades ofrece la metáfora para la mediación entre el pensamiento, el aprendizaje, la emoción y la acción.

Aunque la investigación realizada por Cameron difiere de la nuestra, tanto en los objetivos como en las características de los informantes y en el contexto educativo, ella necesitó desarrollar un **procedimiento operativo de identificación metafórica** que nos sirve de base para elaborar el nuestro. Cameron no sólo proporciona criterios

---

<sup>7</sup> En esta obra se presentan dos estudios. El primero, consiste en el análisis de un corpus de datos constituido por las metáforas lingüísticas empleadas por los profesores en su discurso de interacción oral en clase, no sólo para explicar ideas, sino para organizar y negociar las distintas actividades dentro del aula, así como para intervenir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En el segundo, Cameron adapta la metodología de *pensar en voz alta* (*think-aloud*), empleada también por otros investigadores (Steen, 1992) para permitir a dos de los estudiantes que discutan acerca de sus propias interpretaciones de metáforas lingüísticas contenidas en una selección de textos de información científica. Con este segundo estudio se muestra cómo la metáfora causa dificultades para los jóvenes lectores y cómo utilizaron sus conocimientos previos para interpretarlas.

<sup>8</sup> Para acceder a todos los detalles contextuales que describen las circunstancias y características de los sujetos participantes, así como de la institución y la metodología aplicada en la clase de donde procede su corpus de datos, consúltese Cameron (2003: 49-54).



concretos para la identificación metafórica, sino que organiza el procedimiento en distintas fases de aproximación.

Según Cameron, el paso inicial para la identificación de metáforas lingüísticas es complejo, teniendo en cuenta que, en última instancia, “lo que es *encontrado* en el corpus de datos depende de las decisiones de los investigadores sobre qué es categorizado como *metáfora*” (Cameron, 2003: 59), y, por ello, “cada decisión tomada por el analista tendrá una reacción en cadena en los [porcentajes] totales y en otros aspectos del análisis” (Cameron, 2003: 74). Suscribimos estas palabras de Cameron y también las que reconocen que sus lecturas iniciales sobre la metáfora no llevaron a la autora a imaginar los problemas con los que se iba a enfrentar a la hora de tener que abordar la identificación metafórica de su corpus de datos:

(...) De hecho los autores de teoría metafórica con frecuencia evitan dichos problemas construyendo sus propias metáforas o mediante la elección de ejemplos que sean incuestionablemente figurados. (Cameron, 2003: 58)

En efecto, casi todos ellos –incluyendo a Lakoff y Johnson– emplean, para sus reflexiones y propuestas de interpretación e identificación metafóricas, ejemplos aislados fuera de cualquier contexto discursivo, es decir, **expresiones metafóricas** (en lugar de metáforas lingüísticas), que, en casi todos los casos, no traspasan ni siquiera la barrera impuesta por la estructura oracional simple<sup>9</sup>.

Cameron se encontró, además, con la dificultad añadida de que no existían apenas estudios sobre **producción metafórica de textos escritos**. Esta circunstancia no se ve contrarrestada por el hecho de que *lo escrito* tenga un mayor grado de fijación si lo comparamos con la fugacidad de la comunicación oral; esa firmeza no nos asegura que vaya a ser más sencillo abordar el análisis. En su estudio, Cameron incluye también la

---

<sup>9</sup> Es también el caso de estudios como Danesi (1991a) y, en menor medida, Russo (1995).

descripción de algunas metáforas conceptuales<sup>10</sup> destacadas que subyacen al corpus de datos.

Parece razonable, tal y como plantea la propia autora, que para afrontar la tarea de identificar y cuantificar metáforas lingüísticas en un discurso, ya sea oral o escrito, necesitemos contar con **una definición de metáfora lingüística** lo más ajustada y precisa posible, que nos sirva de plantilla a partir de la cual podamos decidir si ciertas preferencias o tramos discursivos se ajustan a ese modelo y pueden ser considerados y contabilizados como tales.

Aunque lo que puede parecer más sensato es intentar fijar de antemano una serie de **condiciones necesarias y suficientes** con las que sea posible delimitar de manera inequívoca la pertenencia o no a la **categoría metáfora lingüística**, asegurándonos así un mayor grado de precisión en el análisis, Cameron considera que tratar de establecer condiciones necesarias y suficientes para la categorización metafórica provoca, en contra de lo que se pudiera pensar, muchos problemas.

La autora se decanta por la demarcación y no por la instauración de fronteras inamovibles, teniendo en cuenta que, al margen de los casos más evidentes o indiscutibles, existen muchas **instancias fronterizas** (*borderline instances*) donde el fenómeno metafórico se desliza; convirtiendo así dichas condiciones en necesarias, pero no en suficientes para su reconocimiento y posterior análisis.

Cameron (2003: 59-60) comienza por establecer **dos condiciones necesarias pero no suficientes** para la identificación de metáforas lingüísticas:

---

<sup>10</sup> En el capítulo 10 de *Metaphor in educational discourse* (2003), Cameron examina, aunque no de manera exhaustiva, las posibles proyecciones conceptuales subyacentes de algunas de las metáforas lingüísticas identificadas en el corpus de datos.

1. La presencia en el discurso de un foco (*focus term*) o **vehículo**, una palabra o locución que es **claramente anómala** o **incongruente** en contraste con el discurso circundante.

2. Que la incongruencia producida por el vehículo pueda ser resuelta con una “**transferencia<sup>11</sup> de significado**” del vehículo al tópico.

Estas condiciones necesarias pero no suficientes recuerdan mucho a los criterios de identificación metafórica que defiende Belén Soria Clivillés (1993), según los cuales sólo se puede considerar que una preferencia es metafórica cuando se aprecia una **anomalía contextual**, resultado del uso de una palabra o expresión en un contexto lingüístico o extralingüístico inusual y si, tras esta apreciación, surge un **contraste conceptual**, a partir del cual somos capaces de resolver esas “diferencias conceptuales”, contemplando una cosa (tópico) a través de otra (vehículo). La anomalía se establece:

(...) entre el contexto concreto en el que aparece la expresión proferida y los posibles contextos de aparición de esa expresión que figuran en la competencia de los hablantes de determinada comunidad lingüística. Es decir, si el contexto concreto de una expresión no coincide con los posibles contextos que figuran en nuestro sistema conceptual convencional, **el oyente tendrá que buscar una interpretación no literal de esa preferencia**. (Soria Clivillés, 1993: 30)

Cameron se hace eco de posiciones teóricas anteriores<sup>12</sup> y adopta un **enfoque cognitivo de “parecidos de familia”** (Wittgenstein, 1953; Lakoff, 1987), por considerarlo más prometedor para la investigación empírica –

---

<sup>11</sup> Tal y como ella misma declara (2003: 60), hay que entender “transferir” de manera amplia, como “interacción” o “combinación/mezcla conceptual” (*conceptual blending*). Nosotros lo equiparamos a la idea de proyección entre dominios.

<sup>12</sup> En 1979, Black ya reconocía la dificultad de encontrar condiciones necesarias y suficientes para la identificación metafórica y Ortony (1993a, 1.<sup>a</sup> ed. 1979, en ese mismo año, sugiere que las metáforas pueden comprenderse mejor como vinculadas (*linked*) mediante parecidos de familia, que producen *redes* complejas de semejanzas y parecidos que se entrecruzan y superponen, sin tener que observar ninguna propiedad en común.

incluso a pesar de las dificultades concretas que puedan surgir durante el análisis—, ya que permite establecer distintos **grados de metaforización** sin tener que excluir de entrada los casos intermedios o *fronterizos*:

(...) los investigadores que desean identificar metáforas en textos o conversaciones deben trabajar con criterios más precisos, tanto para los [casos] que cuentan como metáfora, como para los que no, enfrentándose explícitamente a los problemas de casos *fronterizos*. Si no hacen esto corren el riesgo de perder candidatos potenciales a metáfora, impidiendo la replicabilidad [de la investigación], y se arriesgan a invalidar el estudio. (Cameron, 1999a: 115)

Según Cameron, el hecho de pensar en la metáfora como una categoría de “parecidos de familia” conduce a un cambio decisivo en los objetivos: ya no sólo vamos a contabilizar casos tomando como referencia **un modelo metafórico preestablecido de antemano**, sino que, vamos a **explorar la categoría *metáfora lingüística* en el discurso** con el propósito de que el refinamiento en la descripción de la categoría nos permita, “(...) comprender mejor cómo los hablantes usan la metáfora **en contextos discursivos específicos**” (Cameron, 2003: 62).

La autora es consciente de que la adopción de este tipo de enfoque categorial implica, en lo que a la identificación metafórica se refiere, el reconocimiento de que:

1. La categoría *metáfora* cuenta con **miembros centrales** o **prototípicos** (Lakoff, 1987).
2. Existe un *continuum* constituido por **distintos grados de metaforización** o **pertenencia** a la categoría *metáfora lingüística*.
3. La **metaforización** depende, en gran medida, del **uso discursivo** que se le esté dando a la metáfora.
4. Las metáforas lingüísticas no necesitan compartir **propiedades comunes** a todos los miembros de la categoría.
5. En lugar de “propiedades comunes” aparece una compleja **red de similitudes** de distinta naturaleza que se solapan y/o entrecruzan.

6. Esta categoría es **abierto** e **ilimitado**: nuevas situaciones conducen a la creación y/o al reconocimiento de nuevos miembros.

Cameron (1999a: 118) reelabora lo dicho hasta el momento y establece **tres condiciones necesarias pero no suficientes** que, más adelante, convertirá en una fase de su procedimiento operativo de identificación metafórica. Para que un tramo discursivo pueda ser considerado una **metáfora lingüística** tiene, en primer lugar, que **cumplir simultáneamente** estas **tres condiciones**:

1. Contener una referencia a un **tópico** a través de un **vehículo** (o vehículos).
2. Ser una incongruencia potencial entre el dominio fuente y el dominio meta<sup>13</sup>.
3. Ser posible para el **receptor** (en general, o para una persona en concreto), como miembro de una comunidad lingüística determinada, encontrar una interpretación coherente, que dé sentido a la incongruencia **en su contexto discursivo**, y que implique alguna **transferencia de significado** desde el dominio fuente al dominio meta.

El tercer requisito es fundamental para nuestro estudio, ya que nos autoriza, como receptores del mensaje, a poder valorar cada caso desde nuestra condición de HN competentes y desde nuestra perspectiva de investigadores que analizan producciones de interlengua (IL); así como a plantearnos si es posible resolver la incongruencia metafóricamente, teniendo en cuenta, en cada caso, su particular **contexto discursivo**.

Cameron (2003: 60) considera que el **cumplimiento simultáneo** de estas tres condiciones constituye un paso importante para llegar a determinar la presencia de una metáfora lingüística en un contexto discursivo concreto, teniendo siempre presente que:

---

<sup>13</sup> En su terminología, entre el dominio del vehículo (*vehicle domain*) y el dominio del tópico (*topic domain*).

(...) la realidad de la lengua en uso parece descartar la posibilidad de producir una precisa y finita serie de condiciones suficientes que delineen una categoría clásica denominada “metáfora lingüística”. La lengua en uso es continuamente estirada y forzada, las palabras son empleadas [para hacer nuevas cosas] con sentidos ligeramente diferentes, en procesos que producen gradación y proscriben la posibilidad de categorías limitadas en la lengua (Pawley y Syder, 1983). La gente usa términos incongruentes por error o por diversión. Los usuarios de una lengua crean nuevas palabras o nuevos usos para palabras ya existentes.

Por otra parte, el estudio aplicado de la metáfora, entendida como un aspecto de la lengua en uso, exige explicitar con claridad cuáles son los **procedimientos** operativos de identificación metafórica y los **límites** que van a ser impuestos a las categorías de análisis. Al mismo tiempo, estos procedimientos y límites se verán relativizados por:

1. Los **objetivos** que sustentan la propia investigación, así como por las **exigencias** impuestas para su desarrollo.
2. La adopción de una **perspectiva discursiva** que hace que la metáfora lingüística esté contextualizada.
3. Las **características socioculturales**<sup>14</sup> específicas que proporcionan las muestras o evidencias de lenguaje metafórico.

Cameron propone una serie de restricciones y puntualizaciones motivadas por los objetivos y exigencias de su estudio empírico. Esta aportación resulta de gran trascendencia, ya que obliga al investigador a tener muy en cuenta cuáles son las **circunstancias específicas de su investigación** a la hora de la identificación metafórica. Si partimos de nuestro interés por la lengua en uso, tenemos que reconocer la existencia de

---

<sup>14</sup> El concepto de *contexto* se extiende también a aquellos factores socioculturales que influyen en la elección lingüística, al restringir y promover determinadas formas y conceptualizaciones.

un **marco contextual** en el que se verá inserta cualquier metáfora lingüística. Por otra parte, en opinión de Cameron (2003: 5):

El **contexto discursivo** es importante porque ayuda tanto a los analistas como a los participantes en la investigación a decidir si una proferencia debe ser interpretada como metafórica.

Según Cameron (2003: 4), este **marco contextual** (*contextual frame*) funciona en distintos niveles e implica factores condicionantes de carácter:

1. **Físico** (relacionados con **el escenario** en el que el discurso tiene lugar).
2. **Social** (según quiénes sean **los participantes** en el discurso y cuáles sean sus relaciones y su pertenencia a determinados grupos sociales).
3. **Interactivo** (en relación con el propio **proceso de comunicación e interacción** dentro del discurso).
4. **Lingüístico** (relacionados con los **usos lingüísticos** anteriores y posteriores en el propio discurso).
5. **Conceptual** (vinculados a las **maneras de pensar** y de **conceptualizar** de los participantes).

Es ahora, cuando hemos renunciado a la irresoluble cuestión de tener que encontrar una definición categórica e incuestionable de metáfora lingüística, aplicable a cualquier tipo de producción discursiva oral o escrita, cuando, en opinión de Cameron (1999a: 116), estamos en disposición de “comenzar la tarea de identificación a través de procesos de **analogía, descripción y exclusión**”.

Los pasos que propone para la identificación de preferencias metafóricas o metáforas lingüísticas son las siguientes:

1. **Rastreo** del corpus de datos en busca de **usos de la lengua parecidos a metáfora** (*metaphor-like uses of language*) (Cameron, 1999a: 117).
2. Uso de **condiciones necesarias** para identificar metáforas lingüísticas potenciales.
3. Imposición de **condiciones de límite** categorial.

**1. Rastreo del corpus de datos en busca de usos de la lengua parecidos a metáfora.** Según veíamos en el apartado I.1.4.3., una de las asunciones que trae aparejada la adopción de un enfoque de “parecidos de familia” es que cualquier categoría, incluida la metáfora, cuenta con miembros centrales o prototípicos<sup>15</sup>. Cameron (2003: 61-62) considera, en principio, como prototípicas las **metáforas poéticas**, que califica de *activas y fuertes*, situándolas así en el centro mismo de la categoría. A partir de ellas el investigador irá identificando, a medida que avance y profundice en el análisis de los datos, los distintos componentes que integrarán la categoría *metáforas lingüísticas*, teniendo en cuenta las exigencias y objetivos concretos impuestos por y para esa investigación:

En este libro, también, las **metáforas poéticas** han sido empleadas como el **punto de partida para pensar sobre otros tipos de metáforas**. El proceso de identificación metafórica puede empezar identificando metáforas en el habla que se asemejen a metáforas poéticas (...). Instancias en los datos pueden, sin embargo, asemejarse al tipo central en varios sentidos y estos diferentes tipos de semejanzas pueden conducir a diferentes subcategorías de “metáfora”. (...) El trabajo fundamentado en los datos que se va a llevar a cabo debe producir **subcategorías basadas empíricamente** que forman la categoría de parecidos de familia de las “metáforas lingüísticas”. Una vez identificadas dichas categorías, podemos querer **reajustar** lo que hemos visto como prototípico.

El **tipo de procesamiento** aplicado en esta primera fase de identificación metafórica es, por consiguiente, **analógico**. Cameron va en busca de aquellos tramos discursivos que le parecen ejemplos claros de metáforas lingüísticas, tomando como referencia los casos prototípicos. Sin embargo, en un **modelo analógico**, además del prototipo, pueden tenerse en cuenta aquellas **estructuras o esquemas sintácticos** con los que los teóricos de la metáfora suelen ilustrar sus disquisiciones, y donde, por

---

<sup>15</sup> Como ya sabemos, desde la lingüística cognitiva las categorías se conciben como complejas o radiales (Lakoff, 1987: cap. 6), cuyos miembros periféricos no tienen por qué estar directamente interconectados con el miembro central.



ejemplo, la estructura afirmativa (X es Y, “Julieta es el sol”) es más típicamente metafórica que la negativa (X no es Y, “Julieta no es el sol”). Como añade Cameron (2003: 71):

Un vehículo (*focus term*) que indica [la existencia de] una metáfora puede, como hemos visto, ser una palabra o una locución, y puede contener nombres, verbos o palabras pertenecientes a otras clases [gramaticales]. La noción de tópico y vehículo funciona con mayor eficacia, sin embargo, con nombres. Un domino conceptual es más fácilmente comprensible si se cataloga como un nombre que se refiere a una entidad y a su concepto subyacente.

Por este motivo, y como hemos tenido oportunidad de comprobar a lo largo del capítulo I, casi todos los teóricos de la metáfora construyen o seleccionan ejemplos que responden a la estructura (X es Y), que vincula dos sustantivos desde un punto de vista metafórico. El **sustantivo** es, así, adoptado como **prototípico** y esta tradición es continuada también por la teoría cognitiva de la metáfora, donde las metáforas conceptuales, entendidas como proyecciones entre dominios cognitivos, se enuncian con sustantivos enlazados por una cópula. Por ejemplo, LA VIDA ES UN VIAJE.

La utilización de este procedimiento analógico de búsqueda produce, según Cameron (1999a: 117-118), una serie de **condiciones de tipicidad** (*typicality conditions*) que pueden servir para orientar nuestra aproximación en la primera fase de reconocimiento. Las condiciones de *tipicidad* establecidas por Cameron para su estudio son:

1. El **tópico** se expone de forma explícita, o su referente es visible en el contexto discursivo, tanto para el productor como para el receptor.
2. El **vehículo** es asumido como *familiar* por el productor y por el receptor.
3. El productor pretende que la preferencia sea interpretada en términos metafóricos y esta **intencionalidad** queda patente en el discurso, por la presencia de **marcadores de metáfora**.

4. El alto nivel de incongruencia entre el **tópico** y el **vehículo** hace probable que el receptor vaya a interpretar el tramo discursivo en términos metafóricos.

Estas condiciones de *tipicidad* son independientes entre sí y, en nuestra opinión, pueden verse ajustadas (incrementadas, reducidas o modificadas) según los parámetros impuestos por la misma investigación, como veremos en el apartado III.1.2., dedicado a exponer nuestro propio procedimiento de identificación metafórica.

**2. Uso de condiciones necesarias para identificar metáforas lingüísticas potenciales.** En esta segunda fase, que compromete un procesamiento de carácter **descriptivo**, Cameron (1999a: 118) vuelve a referirse a las tres condiciones antes enumeradas, y de las que se desprende lo siguiente:

1. El tópico puede estar o no explícito<sup>16</sup> en el tramo discursivo.
2. La presencia del vehículo es obligatoria.
3. La incongruencia tiene que poder ser resuelta a través de **una interpretación coherente<sup>17</sup> dentro de su contexto discursivo** y producir la comprensión del tópico en términos del vehículo.

---

<sup>16</sup> El tópico puede estar lingüísticamente indicado o determinado de manera extralingüística, es decir, oculto en implicaciones del contexto situacional. Por ejemplo, si una amiga me pregunta dónde está mi hija y le contesto “El **gato** está sobre la alfombra” (Romero y Soria Clivillés, 1994), es indudable que mi respuesta porta un contenido metafórico, ya que es proferida en un contexto inusual, donde “gato” se refiere a **mi hija**, que constituye el tópico, frente al contexto usual o implícito que es mi mascota doméstica o, incluso, el gato del coche. Kittay (1987), autora en la que se apoya Cameron para establecer estas condiciones necesarias para la identificación metafórica, niega, sin embargo, la posibilidad de que existan portadores metafóricos en los que el tópico no se exprese de manera lingüística. Esta imposibilidad la lleva a afirmar que un monolexema, es decir, una sola palabra, no puede constituirse en portador de un contenido metafórico, puesto que la incongruencia tiene que producirse entre dos asuntos lingüísticamente expresados. En el caso de haber un monolexema tendría que ser, según Kittay, tópico y vehículo a la vez. Si pensamos, por ejemplo, en la escena cinematográfica en la que E.T. dice “Mi casa”, señalando al firmamento, estaríamos, al mismo tiempo, según Kittay, ante un tópico (casa=planeta) y un vehículo (casa=hogar).

<sup>17</sup> Entendemos “coherente” con respecto a los modelos culturales fijados y compartidos por los miembros de la comunidad lingüística a la que el hablante pertenece.

Por lo tanto, una vez detectado cierto grado de anomalía contextual o incongruencia en determinado tramo discursivo, el primer paso dentro de esta segunda fase será **identificar el vehículo** de la supuesta metáfora lingüística.

En cuanto a las **categorías gramaticales** que pueden constituirse como vehículo metafórico, hay que decir que, tanto para Cameron como para otros autores de la importancia de Graham Low o de Jeannette Littlemore, pueden estar constituidos por más de una palabra (locución, proposición, oración) y por distintas categorías gramaticales (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones), tal y como defendía la propia teoría cognitiva de la metáfora enunciada por Lakoff y Johnson (1980)<sup>18</sup>.

La primera dificultad se plantea cuando tenemos que precisar qué entendemos por **incongruencia**. Cameron (1999a) establece tres criterios – aunque cree que pueden encontrarse más – que aplica para determinar si se trata de una incongruencia entre dominios cognitivos y donde la propia naturaleza del contexto discursivo que está siendo analizado motivará, en cada caso, cuál es su incidencia.

1. **Criterio etimológico.** Según este criterio la metaforización es una *cuestión histórica*. Cameron pone el ejemplo del término *salario* que (tanto en inglés como en español) se refería originariamente a la sal con la que se pagaba a los soldados romanos. La propia dinámica del cambio lingüístico provoca que se haya perdido la conciencia del origen metafórico de muchas palabras y expresiones. La semántica tradicional las considera *metáforas muertas*; sin embargo, se sabe que, en muchos casos, responden a proyecciones conceptuales activas en lo que respecta a su procesamiento (Gibbs, 1994). No obstante:

En la identificación de metáforas lingüísticas en el discurso,  
debemos tomar decisiones en ausencia de información

---

<sup>18</sup> Véase I.1.4.4.1.

sobre el procesamiento, y mi principio general es **incluir aquellas palabras o locuciones que encierran la posibilidad de proyecciones entre dominios** (*cross-domain mapping*). Sin embargo, aquí también los problemas con los límites deben ser enfrentados. (Cameron, 2003: 70)

Cameron pone el ejemplo de la locución “a bit” y su antónimo “a lot”. “A lot” no es incluida de entrada en su recuento, ya que no la considera metafórica, aunque según su origen etimológico se refería a “una porción o parte”. En su estudio, “a bit” fue identificada como metafórica por tres ratificadores<sup>19</sup> externos, tanto en los casos en los que cuantificaba nombres abstractos (“a bit of time / thought”, “a good little bit of history / information”, “a little bit more description”), como en los que modificaba a un adjetivo (“a bit tired / mean / dark / thick / depressing”) o era usado como adverbio (“Go back just a bit / straighten up a bit / pulled up a bit”). Cada uno de estos casos puede decirse que es metafórico si consideramos como primera acepción de *bit* “pequeña cantidad de algo **cuantificable** y **concreto**”. Sin embargo, en el corpus de datos de su estudio solo hay un caso de *a bit* usado como algo concreto: “a bit of air freshener”.

Por otra parte, el *Collins Cobuild English Dictionary* (1995: 156-157) recoge muchos más ejemplos de usos no concretos. Parece, por lo tanto, que “a bit” es raramente usado en su sentido referencial o concreto. Cameron sospecha que en el inglés británico, como *bit* se ha desplazado hacia un uso metafórico, la palabra *piece*, más o menos sinónima, se ha convertido en la forma preferida cuando se emplea en sentido literal. Para Cameron (2003: 70-71):

La convencionalización tiene por lo menos dos aspectos: **la frecuencia de elección** por parte de [los usuarios de la lengua] y **la familiaridad para los usuarios de la lengua**,

---

<sup>19</sup> Llamamos *ratificadores* (*raters*, en inglés) a los colaboradores externos al estudio empírico, formados por el propio investigador, que llevan a cabo procesos de identificación metafórica con el propósito de contrastar los resultados entre sí y aumentar de esta manera el grado de fiabilidad de la cuantificación. Para ampliar la información sobre los procedimientos que se emplean para este fin véase el apartado III.3.7.

que pueden enturbiar sus bordes metafóricos y la posibilidad de usar la palabra con otros sentidos (...).

2. **Criterio relativo a las normas discursivas de la comunidad de hablantes.** Se refiere a las convenciones que esta comunidad posee a la hora de formular un concepto. Según este criterio, la metaforización sería una cuestión de *convención y probabilidad*; por ejemplo, si lo aplicamos al caso de “hot spells” (rachas de calor), esta expresión no constituiría una metáfora lingüística porque **es así como dicho concepto es codificado normalmente**, sin producir ninguna incongruencia aparente ni para el productor ni para el receptor.

3. **Criterio relativo al bagaje de conocimiento individual** (*individual background knowledge*). De acuerdo con este criterio, la metaforización es una cuestión de *experiencia personal*. Si lo aplicamos al ejemplo anterior, “hot spells” hay que contabilizarlo como metafórico, porque un niño concreto **en el contexto específico de la investigación** lo relacionó con *brujas*. Para que este último criterio, el más subjetivo de los tres, pueda ser tenido en cuenta, es imprescindible exponer desde el principio cuáles son las presuposiciones que asumimos en la investigación. Dicha consideración se hace más evidente no sólo en el caso del lenguaje infantil, sino también en nuestro caso concreto, ya que nos enfrentamos a textos de IL producidos por HNN. Como indica Cameron (1999a: 114):

Hay una clara necesidad para los estudios del lenguaje infantil (**y para otros no-estándares**) de decidir e indicar explícitamente si sus definiciones y descripciones de metáfora adoptan las normas de los adultos, se crean normas relacionadas con la edad...

Para llevar a cabo el análisis de un corpus de datos concretos, es imprescindible complementar la fase descriptiva con otra en la que intervengan procedimientos de **exclusión**. Como ya hemos aclarado al principio, las condiciones son **necesarias pero no suficientes** y su sola aplicación nos hace desembocar en una amplia categoría en la que quedan incluidos casos fronterizos y tramos discursivos de distinta naturaleza: metonimias, modismos y otras extensiones de significados (*extended meanings*).

La tercera fase del procedimiento tiene la finalidad de imponer ciertos límites categoriales, siempre y cuando hagamos explícitos los criterios que justifican nuestras decisiones de acuerdo con los **objetivos de la investigación** y con las **condiciones socioculturales** que la determinan.

**3. Imposición de condiciones de límite categorial.** Se trata de la fase más compleja y cuestionable de todas, y su finalidad no es otra que la de excluir de la serie ciertos tipos de metáforas lingüísticas potenciales. Cameron elimina del recuento final las incongruencias aparentes que surgen por **error**. Tal y como hizo Kittay (1987), Cameron excluye de su estudio aquellos errores que son reconocibles como **descuidos** o **lapsus**, tanto en el plano fonológico y/o ortográfico como en el léxico, teniendo en cuenta que, aunque producen una incongruencia o anomalía contextual, no hay evidencia de que el significado metafórico derivado pueda ser considerado relevante en su particular contexto discursivo, y, por lo tanto, la segunda condición necesaria no se cumpliría.

Asimismo, prescinde de las incongruencias aparentes que surgen de los **acuerdos compartidos dentro del contexto discursivo**. Este tipo de exclusión corresponde a aquellos casos en los que el lenguaje utilizado parece metafórico cuando es visto desde fuera del universo discursivo compartido por el hablante y el oyente, sin embargo “no es justificadamente categorizable como metafórico **dentro** de él” (Cameron, 1999a: 119). Es el caso, por ejemplo, del lenguaje técnico o especializado (matemático, económico, etc.) donde los términos tienen un sentido específico acordado diferente al habitual. Cameron pone, además, otro ejemplo: el de un niño de tres años que dijo:

(3) Esta almohada es mi nave espacial (*This pillow is my spaceship*)

Si juzgamos (3) apelando sólo a su estructura oracional copulativa, quedándonos en la fase analógica, podríamos clasificar esta preferencia como metafórica, teniendo en cuenta que responde a una estructura típica (X es Y); con un tópico (*almohada*) y un vehículo (*nave espacial*) bien delimitados. Pero la aplicación aislada de este procedimiento analógico en relación con la forma no es suficiente. Cuando hacemos intervenir

otros factores tan determinantes como son el **contexto discursivo** en el que esta afirmación fue proferida o el conocimiento que tenemos acerca de su productor (un niño de tres años), tenemos que clasificarla, según Cameron, como un **reetiquetado** (*relabelling*) y no como una metáfora lingüística, ya que, para el niño, la almohada se ha convertido **realmente** en una nave espacial:

El niño que produce la preferencia está creando un mundo ficticio paralelo y construyendo un escenario de juego imaginario, en el que asigna papeles a varios objetos cotidianos. Pero **la nave espacial no trabaja como un vehículo metafórico para la almohada**, proporcionando al receptor y al productor una **nueva perspectiva** desde la que **comprender la almohada en términos de los significados y las asociaciones de la nave espacial** (...).  
(Cameron, 1999a: 119)

En el caso de las **preposiciones** o de los **verbos** en general, hay que establecer procedimientos de identificación metafórica que puedan ser aplicados a los casos fronterizos; a aquéllos donde podemos estar en desacuerdo con la categorización. El origen del desacuerdo viene muchas veces provocado por aquello que es considerado principal o **prominente** (*salient*) para esa comunidad lingüística. Cameron pone el ejemplo del uso de la preposición *in* en:

(4) How many 9's **in** 909?

En (4) *in* está siendo empleada metafóricamente porque los dominios convencionales de las locuciones nominales colocadas con *in* son OBJETOS o RECIPIENTES, y los números pertenecen a otra categoría distinta. Sin embargo, tal y como explica Cameron, alguien podría rebatir este argumento diciendo que no es posible considerar el ejemplo anterior como metafórico porque los números han llegado a ser una categoría convencional equiparable a la de los OBJETOS o los RECIPIENTES, y que, por lo tanto, puede ser asociada a *in*. Según Cameron (1999a: 120):

En lo que discrepamos es en el **grado**, en gran parte intangible y no mensurable, de **convencionalización** de las categorías y su relación con cómo pensamos como individuos. La solución a este conflicto entre estos dos tipos de evaluación sobre qué es convencional, y el resultado

incierto sobre la *distintividad* del dominio (*domain distinctiveness*), requiere la imposición de límites categoriales (*category boundaries*) **que son** hasta cierto punto **arbitrarios**, para proseguir con los esfuerzos por delimitar y categorizar el lenguaje metafórico.

Para identificar el grado de metaforización de un verbo, es necesario, según plantea Cameron (2003: 72), “ver más allá del propio verbo” e ir hacia los nombres que funcionan como **sujeto y objeto** de éste:

El argumento para identificar un verbo como vehículo de la metáfora lingüística es construido, no sólo a partir del significado léxico del verbo, sino a partir de la **incongruencia** existente **entre el dominio de los nombres** [que estarían] **convencional o previsiblemente colocados** y el dominio de las **colocaciones que aparecen en el discurso**.

Cameron actúa de la siguiente manera:

Para cada uno de estos verbos más frecuentes, seleccionamos **un sentido que actúa como “primario”** o central (*core*), y los usos que invocan dominios conceptuales distintos **cuentan como metáforas**. (Cameron, 2003: 72)

Cameron selecciona el sentido más **físico y concreto** como **primario**. La metaforización es juzgada en contraste con ese sentido primario. Por ejemplo, para Cameron el sentido primario de *make* es *construir* + “objeto concreto”. Sin embargo, son, precisamente, estos verbos lexicalizados (*make, put, have* o *do*), los que presentan un mayor desafío para el análisis, ya que cuentan con un reducido **significado intrínseco** (*intrinsic meaning*) y un amplio caudal de significados o usos potenciales. En estos casos es más difícil apelar a un **significado independiente de primer orden** (*independent first-order meaning*), incongruente en el contexto discursivo:

La noción de un **significado independiente de primer orden**, inapropiado en el contexto discursivo, pero necesario para acceder a la interpretación metafórica (Kittay, 1987), parece casi haberse perdido completamente. (Cameron, 1999a: 121)

Podríamos renunciar a clasificar este tipo de verbos como potencialmente metafóricos, pero, como reconoce Cameron (1999a: 121),



esto no eliminaría el problema sino que, tan sólo lo aplazaría: en cualquier caso tendríamos que decidir qué verbos son los que incluimos en la serie de los excluidos de la posibilidad de ser usados metafóricamente:

Si *have*, en “**Have a good time**”, es tomado como literal, *see* (ver), en “**I see what you mean**”, ¿sería literal [también]? Y entonces, ¿qué pasa con *push* (empujar), en “**She pushed the deal through**”? La solución alternativa también conlleva una decisión arbitraria, pero, en este caso, los usos de cualquier verbo concreto que contarán como metafóricos son decididos a partir de la definición de los usos que contarán como de primer-orden (*first-order*), primario o “literal”. (Cameron, 1999a: 121)

Según Cameron, es tentador apelar aquí a un significado “central” intrínseco que podría actuar como significado de primer orden, con respecto al que establecer determinado nivel de incongruencia entre las locuciones nominales convencionalmente colocadas de un verbo dado y las locuciones nominales que se están analizando. Sin embargo, la autora reconoce que este procedimiento sigue siendo arbitrario, ya que los significados “centrales” no siempre son, como pasaba con “a bit”, aquéllos que son usados con más frecuencia, y, además, tampoco tienen por qué corresponder, desde un punto de vista etimológico, con los más antiguos. Cameron propone, por ejemplo, que *go* + “destino físicamente real” sea el primario y no metafórico, mientras que *go* + “destino no existente” se contabilice como metafórico; o que *have* (en su acepción de “posesión o experimentación”) + “objeto o suceso concreto” se considere primario y no metafórico, mientras que *have* + “objeto o suceso no concreto” sea categorizado como metáfora lingüística. Casos como “have a look” o “have a read” o “have a few minutes”, entre otros, fueron, de hecho, catalogados en su estudio como metafóricos. Nosotros pensamos que tomar estas decisiones sin contar con las circunstancias particulares discursivas de cada caso sigue siendo arriesgado.

Respecto a las **estructuras comparativas**, en las muestras discursivas estudiadas por Cameron se producen usos en los que dos cosas o ideas distintas presentan una relación de comparación, y esta estructura satisface las tres condiciones necesarias (referencia a un tópico a través de

un vehículo explícito, incongruencia potencial entre dominios y resolución a través de una transferencia de significados). No obstante, esto no quiere decir que nos encontremos ante un caso de metáfora lingüística. Para Cameron, existen distintos **grados de comparación**, según el tipo de similitud que podamos establecer entre ambos términos. Veamos algunos de sus ejemplos:

(5) Un lobo es como *un perro*

(6) Un hombre es como *un zorro*

(7) El campin era como *un pueblo en fiestas*

(8) La roca se vuelve como *melaza pegajosa* (refiriéndose a la lava)

Cameron se inclina por incluir todas las comparaciones como metáforas lingüísticas, menos aquellas que resulten más obvias como (5) y (7) y que están más cerca de la **identidad** que de la **proyección** entre dominios y la **transferencia** de significados<sup>20</sup>. Un aspecto que Cameron tiene muy en cuenta durante el análisis es la **presencia de otras metáforas en el mismo discurso**; esta circunstancia puede influir en su decisión de considerar o no metafórica cierta preferencia, sobre todo, en los casos en los que existe dificultad para decidir si el sentido en cuestión se ha convencionalizado tanto que ha perdido la posible transferencia de significado de un dominio cognitivo a otro. No olvidemos que, para Cameron, la metaforización también depende, en gran medida, del **uso discursivo** que se le esté dando en cada caso:

Al igual que la pragmática y los marcos contextuales discursivos (*discourse contextual frames*)<sup>21</sup> influyen en cada

---

<sup>20</sup> Estamos de acuerdo en no considerar (5) como metafórica; aunque, para nosotros (7) sí habría sido contabilizada como tal, porque no pensamos que la imagen de un pueblo en fiestas se identifique de manera inequívoca con la idea que tenemos de un campin.

<sup>21</sup> La relación entre una metáfora y su contexto discursivo se establece en varios niveles. En primer lugar, la metáfora está inserta en una locución (*phrase*) o dentro de una oración que es su contexto material y lingüístico inmediato. El siguiente nivel contextual puede ser visto como “el uso del texto” (Cameron, 2003: 151) o el texto inserto dentro del contexto de una tarea. Según Cameron, en este nivel son claves los objetivos de la tarea y las interacciones

decisión sobre la metáfora, algunas decisiones son tomadas en relación con la presencia de otras metáforas. (Cameron, 2003: 68)

Cameron aplica la siguiente regla: cuando **el contexto discursivo refuerza la metaforización** de la palabra o expresión potencialmente metafórica en cuestión, puede ser incluida; pero cuando ésta se usa de forma aislada no se considera metáfora lingüística. Esta regla tiene que ver con el desarrollo conceptual discursivo, es decir, con las proyecciones metafóricas de una misma metáfora conceptual que podemos encontrar en un texto y que constituye un criterio para apoyar la metaforización de determinadas preferencias. Cameron, además, incluye como metafóricas:

1. Las llamadas **metáforas de animación** (*animating metaphors*) y, dentro de ellas, las **personificaciones**.
2. Los ejemplos de **metonimias**, siempre y cuando se haya podido argumentar a favor de la **distintividad** (*distinctiveness*) entre el tópico y el vehículo.

Por ejemplo, si un profesor dice en clase:

(9) Quiero todos vuestros ojos mirándome

La posibilidad de considerarla una metáfora surge de que se está pidiendo la atención de los estudiantes al emplear un vehículo (*ojos/mirando*) para hablar de un tópico (*la atención*), en este caso, implícito; sin embargo, al mismo tiempo, la preferencia es literalmente verdadera en el contexto en que fue proferida (la clase). Y es una **metonimia** (sinécdoque) porque una parte de la atención (ocular) es usada para referirse a toda la atención (cognitiva, sensorial).

Tal y como hemos podido apreciar a lo largo de este apartado, el proceso de identificación metafórica desarrollado dentro de una investigación

---

entre los participantes. También son relevantes para Cameron las relaciones de poder, así como las experiencias interaccionales previas.

empírica concreta supone que cada caso sea cuidadosamente revisado para su inclusión o exclusión dentro de su propio **micro-nivel contextual discursivo** (*micro-level discourse context*), teniendo en cuenta que:

la metaforización no es inherente a la palabra; ni siquiera depende necesariamente del contraste tópico-vehículo, sino que puede aumentar o disminuir mediante el uso cercano de otras palabras relacionadas con el vehículo y también a través de un fenómeno no lingüístico o no verbalizado. (Cameron, 2003: 69)

En los próximos apartados expondremos nuestro propio procedimiento de identificación metafórica (III.1.2.), y trataremos de describir cómo es para nosotros la categoría *metáfora lingüística*, de acuerdo con los objetivos y las condiciones lingüísticas y socioculturales de la investigación empírica que hemos llevado a cabo (III.1.3.).

Pero antes tenemos que perfilar el concepto de **densidad metafórica** y referirnos al estudio que nos sirve de anclaje para concebir nuestra variante de cálculo (III.1.4.).

### III.1.1.2. La cuantificación de *metáforas lingüísticas*: la densidad metafórica (Danesi, 1991)

El concepto de **densidad metafórica** (*metaphorical density*), acuñado por Danesi, aparece por primera vez recogido en su artículo “Metaphor and classroom second language learning”, publicado en 1991. En él se refiere a la urgente necesidad de acometer estudios empíricos sobre el desarrollo de la **CM** en el ámbito de la enseñanza de L2 y dentro de un marco educativo, puesto que los únicos estudios que existían hasta ese momento<sup>22</sup> se habían realizado con niños bilingües y se desarrollaban en contextos naturales de adquisición.

---

<sup>22</sup> Los estudios que cita Danesi en este artículo son Johnson (1989, 1991) y De Cunha (1991). El primer estudio de Johnson realizado con niños bilingües (español-inglés) de edades comprendidas entre los siete y los 12 años, indica que la habilidad para la interpretación metafórica es mayor a medida que aumenta la edad, y, en consecuencia, establece una relación entre su incremento y determinadas variables de desarrollo cognitivo.

Danesi incluye también en este artículo los resultados de dos de los estudios piloto que en aquellos años venía realizando en la Universidad de Toronto con la colaboración de su equipo<sup>23</sup>. No entramos a analizar el primer estudio, ya que centra su interés en el ámbito de la comprensión metafórica; baste decir que su propósito era verificar hasta qué punto los aprendices no nativos de italiano pertenecientes a distintos niveles de dominio lingüístico (elemental, intermedio y avanzado) eran capaces de comprender metáforas en la L2. La principal conclusión a la que llega Danesi es que la CM, en lo que a la comprensión se refiere, está poco desarrollada en estos alumnos, por el hecho de no haber sido expuestos en clase al sistema conceptual que las metáforas lingüísticas reflejan. En el segundo estudio, se le pide a una muestra constituida por 30 estudiantes no nativos de tercer y cuarto curso de español<sup>24</sup> que escriban una breve redacción sobre alguno de los siguientes temas: “¿Qué es la amistad?”, “El teléfono: la invención que ha revolucionado nuestra sociedad” y “La presencia de los soldados canadienses en el Golfo”.

Danesi (1991a: 192) mide por primera vez el grado de **fluidez conceptual** (FC) a partir del mayor o menor índice de **densidad metafórica** (DM) de cada composición teniendo en cuenta que:

El índice de “densidad metafórica” (...) simplemente mide el número de **oraciones metafóricas** (*metaphorical sen-*

---

En 1996, Johnson publica un nuevo artículo, en el que recoge otro estudio donde incluye a individuos adultos, según el cual el nivel de complejidad en la interpretación metafórica en inglés está más relacionada con la edad y el desarrollo cognitivo, en general, que con el nivel de competencia lingüística (*proficiency*), en particular. Defiende, además, que la exposición a determinadas metáforas lingüísticas relevantes puede ayudar al aprendiz de L2 a entender el sistema conceptual subyacente de la cultura meta.

<sup>23</sup> Su equipo de investigación estaba integrado por Carmela Colella, Chris Lee y Teresa Liuzzi.

<sup>24</sup> Los sujetos participantes en su investigación son divididos en dos grupos, A y B; siendo A el grupo experimental, constituido por 25 HNN; y B, el grupo de control, formado tan sólo por los cinco HN restantes. El hecho de que cinco hablantes nativos formen parte del grupo general de estudiantes de español, no deja de llamarnos la atención; sin embargo, no contamos con más información. A pesar de que Danesi anuncia en este artículo la inminente publicación de ambos estudios completos, no hemos podido localizar ni siquiera la referencia bibliográfica a esta publicación.

*tences*) en aquéllos que escribieron sobre un tema, como **el porcentaje del número total de oraciones escritas**. Una oración metafórica (*metaphorical sentence*) se define como una muestra o instanciación<sup>25</sup> del sistema conceptual subyacente culturalmente apropiado: una metáfora orientacional (*orientation metaphor*), [una metáfora de entidad]<sup>26</sup>, etc. Las instanciaciones repetidas de una metáfora conceptual no serán contabilizadas otra vez, ya que éstas pueden ser consideradas como simples elaboraciones.

Antes de decidir si aplicamos, sin más, la fórmula de la DM a nuestro estudio empírico, tenemos que interpretar su sentido, su verdadero alcance, en el marco de la teoría cognitiva de la metáfora y, para ello, nos referimos a los dos términos implicados en dicha formulación: **oración metafórica** y **oración**. A la luz de esta definición se abren, de hecho, varios interrogantes: ¿Qué debemos interpretar por *oración metafórica*? ¿Qué debemos entender por *oración*? ¿A qué se refiere Danesi con “muestra o instanciación del sistema conceptual subyacente culturalmente apropiado”?

En nuestra opinión, todas estas dificultades de interpretación surgen porque Danesi no adopta la terminología establecida por Lakoff y Johnson (1980) a la hora de enunciar en qué consiste la DM. Para empezar, el autor emplea *metaphorical sentence*, en lugar del término *metaphorical expression*<sup>27</sup> (expresión metafórica) que es el adoptado por la lingüística cognitiva para confrontarlo con el de *conceptual metaphor* (metáfora

---

<sup>25</sup> Traducimos el término original inglés *instantiation* por “instanciación”, siguiendo a Luciani (2001: 10), y lo entendemos también como una explicitación lingüística de una metáfora conceptual. A partir de ahora, sustituimos, siempre que no se trate de una cita literal, los términos *instanciación* y *oración metafórica* por el de *metáfora lingüística* que nos parece mucho más claro y que está en consonancia con la terminología que hemos adoptado en esta investigación.

<sup>26</sup> Hemos consignado este fragmento de la definición entre corchetes porque corresponde a un ejemplo añadido en un artículo posterior (Danesi, 1992: 496). Nos parece obligado incluirlo, ya que con “metáfora de entidad” se está refiriendo a la tercera de las clases de metáforas conceptuales que distinguen Lakoff y Johnson en 1980 (estructurales, orientacionales y **ontológicas**). Véase I.1.4.4.5.

<sup>27</sup> En igual sentido lo interpretan autores como Kecskes y Papp que equiparan el concepto de *metaphorical sentence* con el de *metaphorical expression*. Para más detalles, véase Kecskes y Papp (2000a: 100; 2000b: 108).

conceptual). Una posible justificación para esta preferencia terminológica de Danesi es que esté queriendo equiparar los dos operadores de su fórmula, de tal manera que tanto el divisor como el dividendo tengan la misma naturaleza oracional, y poder plantear, así, la división de **oraciones** entre **oraciones**, ya que desde un punto de vista aritmético no sería posible operar utilizando dos términos de distinto rango.

Sin embargo, esta falta de adecuación terminológica con respecto a la teoría cognitiva de la metáfora genera una dificultad que induce a error: la posibilidad de hacer corresponder la metáfora sólo con una estructura oracional<sup>28</sup>. No debemos olvidar que, cuando contemplamos el fenómeno metafórico desde una perspectiva cognitiva, rebasamos el plano lingüístico para adentrarnos en el plano conceptual, donde la metáfora se convierte en una de las bases de sustentación de nuestro sistema conceptual y, al mismo tiempo, en herramienta útil para la comunicación y la transmisión de ideas. Por consiguiente, no podemos simplemente identificarla con estructuras lingüísticas concretas, tal y como se había venido haciendo desde planteamientos retóricos tradicionales. No sólo hay que marcar con claridad la diferencia entre metáfora conceptual y aquellas metáforas lingüísticas en las que ésta se materializa, sino que tenemos que abandonar la idea de que existen determinados patrones lingüísticos fijos de formalización metafórica.

Entendemos, por tanto, que Danesi se está refiriendo no ya a expresiones metafóricas sino a **metáforas lingüísticas**<sup>29</sup> (expresiones metafóricas contextualizadas) cuando habla de *oraciones metafóricas*, a pesar de que no siempre vaya a existir una correspondencia estructural entre metáfora lingüística y oración. Nos apoyamos para sostener esto, no

---

<sup>28</sup> Consideramos *sentence* sinónimo de *oración*, esto es, una unidad mínima de comunicación completa (autónoma o no, desde un punto de vista sintáctico) que relaciona un sujeto con un predicado, tal y como aparece en el *Diccionario terminológico de lingüística* (1998: 74).

<sup>29</sup> Teniendo en cuenta que lo que Danesi pretende llevar a cabo es un análisis empírico de producciones discursivas.

sólo en lo expuesto hasta el momento, sino también en las propias palabras de Danesi cuando aclara que una *oración metafórica* se define como “una muestra o instanciación del sistema conceptual subyacente culturalmente apropiado”. Al considerar las *oraciones metafóricas* como muestras o instanciaciones, Danesi está entrando en un terreno más acorde con la teoría de la comunicación: está hablando de realizaciones de unidades del discurso contextualizadas, esto es, de preferencias metafóricas o metáforas lingüísticas, y no de estructuras-tipo, descontextualizadas e identificables con tal o cual estructura lingüística concreta.

De este modo, serían muestras o instanciaciones metafóricas:

(1) LA VIDA ES UN VIAJE

(1a) Estoy en un callejón sin salida

(1b) Tienes que tomar otro camino

(1c) La vida es larga

(1d) Le ha pasado de todo en la vida

De igual modo, Danesi es impreciso cuando ejemplifica, puesto que debería quedar más claro todavía que una metáfora orientacional (*orientation metaphor*), [una metáfora de entidad (*entity metaphor*)], etc. son clases de metáforas conceptuales que conforman el sistema conceptual subyacente apropiado desde un punto de vista cultural, y que en ningún caso se trata de clases de oraciones metafóricas, como podría desprenderse de su definición.

Sin embargo, hay que reconocer que, al margen de las imprecisiones terminológicas, la dificultad para interpretar la definición de *densidad metafórica* reside en el mismo hecho de pretender manejar dos niveles para su aplicación: el **lingüístico** y el **conceptual**. Debemos tener siempre presente que la DM es un cálculo de superficie, que se lleva a cabo en el plano estrictamente textual discursivo, y que, por lo tanto, lo que busca es determinar el **grado de concentración metafórica de un texto**, a través del número de metáforas lingüísticas proferidas en él y no contabilizando el número de metáforas conceptuales. Vamos a identificar metáforas



lingüísticas que pueden corresponder con una o varias metáforas conceptuales. Veamos un ejemplo tomado de nuestro corpus:

(2) [la amistad da luz a] los pasillos de tu mente y de tu corazón  
(SP482/15/POST)

Esta metáfora lingüística implica las siguientes metáforas conceptuales: LA MENTE ES UNA ENTIDAD, EL CORAZÓN ES UNA ENTIDAD y EL CUERPO ES UN EDIFICIO. Sin embargo, en este ejemplo no hemos contabilizado tres metáforas lingüísticas sino una.

Según lo que venimos argumentando, la propuesta de Danesi (1991a, 1992) para calcular la DM de un texto queda formulada de la siguiente manera<sup>30</sup>:

$$DM = \frac{\text{n.º total de metáforas lingüísticas}}{\text{n.º total de oraciones}} \times 100$$

Danesi se limita a proporcionar en estos artículos y en otros posteriores las tablas con los resultados finales y no incluye datos concretos sobre cuáles son sus criterios para identificar metáforas lingüísticas, ni siquiera a modo de ejemplificación. Este hecho generó grandes dudas a la hora de su aplicación en otro estudio, el de Gerard Russo (1997), el único que hemos podido localizar en el que sí se incluye, aunque no de forma sistemática, alguna información concreta sobre la aplicación de la fórmula. No en vano Russo dedica todo un apartado a dilucidar cuál puede ser la mejor manera de aplicar dicha fórmula a su estudio. Russo (1997: 67-71) interpreta oración (*sentence*) como unidad mínima de comunicación completa y autónoma desde un punto de vista sintáctico; esta interpretación le lleva a considerar después la posibilidad de que existan oraciones que

---

<sup>30</sup> Danesi pudiera haberse inspirado para su formulación de la DM en la de **densidad léxica** (*lexical density*), que se utiliza para valorar, desde un punto de vista cuantitativo, la mayor o menor dificultad de un texto. La densidad léxica se expresa también como un porcentaje y se calcula dividiendo el número de palabras diferentes entre el número total de palabras del texto y multiplicando el resultado por 100. Para ampliar la información, consúltase Ure (1971).

sean, por lo menos en apariencia, más **densas** que otras, desde un punto de vista metafórico, pues contengan más metáforas lingüísticas en sus cláusulas<sup>31</sup>. Si consideramos las siguientes oraciones<sup>32</sup>:

(3) Si Ana habla por fin, desterraremos<sub>1</sub> el problema

(4) Si Ana rompe<sub>1</sub> su silencio, desterraremos<sub>2</sub> el problema.

Hay que admitir que, tal y como Russo (1997: 68) plantea, (4) contiene más metáforas lingüísticas que (3) y, por lo tanto, si aplicamos la fórmula propuesta por Danesi, la DM de (4) (2:1x100) sería de un 200% frente a la de (3) (1:1x100) que correspondería a un 100%. A la vista de estos resultados, Russo considera la conveniencia de calcular la DM en relación con el número total de cláusulas oracionales y no con el número total de oraciones. En el ejemplo anterior, el resultado sería: (3) = 50% frente a (4) = 100%.

Este razonamiento conduce a Russo a lo que, en nuestra opinión, es la piedra angular de la cuestión: cómo determinar con exactitud qué constituye una sola muestra o metáfora lingüística y cuál es la unidad lingüística que la define (Russo, 1997: 68). Recordemos que este problema ya se había planteado cuando hablábamos del **grado de metaforización** y cómo algunas metáforas podían considerarse *más metafóricas* que otras (Cameron, 1999a). Siguiendo con nuestro ejemplo:

(5) Ana rompió<sub>1</sub> su silencio

---

<sup>31</sup> Russo distingue entre el término *sentence* y el de *clause* (cláusula) o *proposition* (proposición), tal y como plantean muchos otros autores que establecen una distinción entre la *oración* (todo conjunto de palabras con sentido completo) y la *cláusula* o *proposición* (conjunto de palabras compuesto por un sujeto y un predicado, pero subordinado a otra proposición), de tal manera que la oración puede estar compuesta por una o varias cláusulas o proposiciones. Conviene recordar, sin embargo, que cuando existen varias proposiciones unidas entre sí por relaciones de dependencia, se suele hablar de *oración compuesta* frente a *oración simple* (Dubois, Giacomo *et al.*, 1998: 456-457).

<sup>32</sup> Nos ha parecido conveniente también en esta ocasión, sustituir los ejemplos originales en inglés ("If Barb spends all her money tonight, she'll be in the poor house" y "If Barb paints the town red tonight, she'll be in the poor house") por otros en español.

(6) Ana **rompió**<sub>1</sub> su **dilatado**<sub>2</sub> silencio

Alguien podría volver a argumentar que la DM de (6) es mayor que la de (5), ya que la utilización del adjetivo *dilatado* referido a *silencio* es claramente metafórico. En este caso, el incremento de DM se da en lo que Russo considera el nivel proposicional (*propositional level*), pues la oración está constituida tan solo por una cláusula. Tanto si aplicamos la fórmula originaria de Danesi, como si utilizamos la propuesta por Russo, esta diferencia no se reflejaría cuantitativamente en este caso, ya que la DM de (5) y de (6) es la misma: un 100%.

El problema es que, tal y como vemos en (6), la metáfora lingüística puede aparecer en el nivel proposicional o puede constituir una cláusula entera, oración, o múltiples oraciones. Debemos, además, tener en cuenta que en muchos casos vamos a encontrarnos con tramos discursivos que contienen errores sintácticos que van a dificultar la delimitación del número de oraciones que hay en el texto. Russo (1997: 69) concluye que la DM es una medida de frecuencia relativa, útil sólo si es calculada de la misma manera en cada muestra de texto, y termina adoptando la ecuación primitiva propuesta por Danesi (1991, 1992) (el número total de metáforas lingüísticas dividida entre el número total de oraciones autónomas desde un punto de vista sintáctico y multiplicado por 100), pero donde la DM “representará el número de metáforas por 100 oraciones y no un porcentaje” (Russo, 1997: 69).

Nos parece esencial considerar la DM, tal y como propone Russo, como un valor relativo, aproximado y que constituye un indicio que nos sirve para valorar cuantitativamente, nunca en términos absolutos, el grado de CM de un determinado sujeto. Está claro que la validación de los instrumentos de cálculo que intervienen para determinar la DM de un texto es una empresa compleja. Hay que reconocer que, a pesar del interés que despierta esa posibilidad de cuantificación, el hecho de que los conceptos metafóricos o las metáforas lingüísticas sean susceptibles de ser contabilizados, no deja de constituir un

supuesto teórico discutible. Para terminar, conviene volver a destacar el carácter lingüístico de dicha cuantificación; lo que vamos a calcular en todo caso es la DM de **un texto**<sup>33</sup>, no de una **cláusula** o de una **oración**.

### III.1.2. Procedimiento de identificación metafórica adoptado en nuestra investigación

Antes de emprender el análisis cuantitativo presentamos el **procedimiento de identificación metafórica**<sup>34</sup>, adaptado a **nuestro objetivo**: observar y analizar la influencia del Taller de Escritura Creativa – como propuesta didáctica y tratamiento experimental– en el desarrollo de la CM de los sujetos participantes en nuestro estudio empírico, en cuanto al incremento de la **DM** entre las dos pruebas escritas realizadas (pretest y posttest); y a las **particularidades** de nuestro estudio empírico: se trata de un corpus de datos constituido por muestras discursivas escritas de **IL**, producidas por un grupo de **estudiantes estadounidenses de español como L2** en un **contexto de instrucción formal e institucional**. El procedimiento que hemos adoptado parte del establecido por Cameron (2003), expuesto en el apartado anterior. En él, distinguimos los siguientes **tipos y fases de procesamiento**:

---

<sup>33</sup> Kecskes y Papp (2000a y b) son otros de los autores que utilizan la fórmula exacta ideada por Danesi y que conciben el resultado como un porcentaje. Tuvimos la oportunidad de ponernos en contacto con Istvan Kecskes, a través del correo electrónico, y transmitirle nuestras dudas respecto a la aplicación de esta fórmula. Según su criterio, no es relevante para el cálculo si dentro de una misma oración hay una, dos o más metáforas lingüísticas, ya que lo que queremos averiguar es la densidad del **texto**.

<sup>34</sup> En esta tesis no recogemos la aplicación al corpus de datos de nuestro procedimiento de identificación metafórica en sus distintas fases. En el apéndice se incluyen sólo los resultados: los vehículos de las metáforas lingüísticas identificadas (subrayados y en **negrita** y numerados por un subíndice) en cada una de las pruebas llevadas a cabo (pretest y posttest). En este y en el siguiente apartado aparecen comentados algunos ejemplos representativos que ayudan a entender cómo se llevó a cabo.

PROCEDIMIENTO DE IDENTIFICACIÓN METAFÓRICA	
tipo de procesamiento	fase
ANALÓGICO (III.1.2.1.)	Localización de metáforas lingüísticas potenciales: - El prototipo (III.1.2.1.1.) - Las condiciones de <i>tipicidad</i> establecidas (III.1.2.1.2.)
DESCRIPTIVO (III.1.2.2.)	Cumplimiento de condiciones necesarias para la identificación metafórica: - Delimitación del vehículo o portador metafórico de la preferencia (III.1.2.2.1.) - Reconocimiento de una posible incongruencia entre el dominio fuente y el dominio meta (III.1.2.2.2.) - Resolución de la incongruencia en su contexto discursivo (transferencia de significado entre dominios cognitivos) (III.1.2.2.3.) - Enunciación de las posibles metáforas conceptuales subyacentes (III.1.2.2.4.)
RESTRICTIVO (III.1.2.3.)	Imposición de límites categoriales específicos

Fig. III.1. Tipos y fases de procesamiento para efectuar la identificación metafórica

### III.1.2.1. Procesamiento analógico: localización de metáforas lingüísticas potenciales

#### III.1.2.1.1. El prototipo

Se trata de una primera aproximación o toma de contacto con el corpus de datos: partimos del análisis introspectivo<sup>35</sup> a partir del conocimiento que poseemos de la LM, y vamos en busca de aquellos “**usos de la lengua parecidos a metáfora**” (Cameron, 2003). Nos valemos, para ello, del **razonamiento analógico**, es decir, de la observación de semejanzas parciales entre, por un lado, el **miembro central prototípico** que hemos adoptado para la categoría *metáfora lingüística*: la **metáfora**

<sup>35</sup> Para desarrollar el proceso de identificación metafórica, Cameron (2003) empleó a diferentes colaboradores ajenos a la investigación, a los que, había instruido previamente en el conocimiento de los criterios de identificación metafórica adoptados por ella. En nuestra investigación no fue posible poner en práctica este procedimiento. En el apartado III.3.8. reflexionamos sobre si esta circunstancia debe o no ser interpretada como un sesgo para la investigación.

**poética en la L2**<sup>36</sup> del estudiante (para nosotros, nuestra L1) y, por otro lado, cada uno de los casos de metáforas lingüísticas potenciales que vamos analizando.

Otro procesamiento de análisis complementario que puede intervenir en este tanteo inicial de reconocimiento metafórico es el de **inferencia**, para deducir y enunciar posibles metáforas conceptuales subyacentes en las que apoyar estas primeras aproximaciones. Nuestra forma de proceder incorpora, desde el principio<sup>37</sup>, ambas perspectivas (la conceptual y la lingüística) que, como ya sabemos, no son excluyentes sino complementarias. Veamos un ejemplo<sup>38</sup>:

(1) La amistad es **el corazón de la vida**<sup>39</sup>, no se puede vivir sin ella  
(SP490/3/POST)

---

<sup>36</sup> Las metáforas poéticas en la L2 constituyen el modelo más representativo de la categoría, su grado máximo. Esto no significa, como veremos (III.1.3.), que una metáfora convencional no pueda formar parte de dicha categoría; estará, eso sí, más alejada del prototipo. Por otro lado, es interesante recordar cómo el propio Corder (1971), uno de los teóricos esenciales en la formalización e interpretación de la IL como constructo teórico, consideraba el poético como otro de los sistemas lingüísticos en construcción y lo calificaba, por ello, de interlingüístico, junto con los que usa individualmente cada aprendiz de una lengua extranjera (LE), las personas afásicas o los inmigrantes cuando utilizan la lengua del país de acogida.

<sup>37</sup> A pesar de que distinguimos la enunciación de las posibles metáforas conceptuales que subyacen a la metáfora lingüística, como una etapa independiente que cierra la fase descriptiva (véase la figura III.1), podemos apelar a ella en cualquier momento del proceso de identificación.

<sup>38</sup> Los ejemplos que remiten al corpus de datos llevan, entre paréntesis, una referencia para posibilitar su localización en el apéndice: SP + número que hace referencia a la clase de Gramática a la que pertenecía el informante / número que le corresponde como miembro de esa clase / PRET o POST indica si se trata, respectivamente, de un ejemplo extraído del pretest o del postest. Así, en el ejemplo (1), 490 indica la clase de Gramática; 3, el número dentro de esa clase y POST, que pertenece al postest.

<sup>39</sup> A partir de ahora, vamos a manejar muchos ejemplos de metáforas lingüísticas extraídos de nuestro corpus de datos. Para facilitar su comprensión, hemos subrayado y resaltado en **negrita** tan solo el vehículo metafórico que nos sirve de ejemplo para el caso que nos ocupa, eliminando otros vehículos metafóricos que aparecen en el mismo tramo discursivo pero que se refieren a una metáfora lingüística diferente. Hemos mantenido en **negrita** el sujeto y/o el objeto del vehículo metafórico, cuando éste es un verbo o el complemento del nombre cuando se trata de un sustantivo. Sin embargo, hemos suprimido los subíndices que indican el número al que corresponde el vehículo dentro del texto.

El conocimiento que tenemos como HN de nuestra propia lengua, nos indica que (1) resulta aceptable, culturalmente adecuada y, hasta cierto punto, natural<sup>40</sup>. El hecho de considerar, por un lado, la amistad como un órgano esencial para la vida, y, por otro, la vida como un cuerpo humano con corazón, constituye un uso poético del lenguaje, más o menos acertado, en el que se emplea, además, una estructura que consideramos típicamente metafórica:  $T_1$  es V de  $T_2$ <sup>41</sup>. Asimismo, podemos arriesgar algunas primeras formulaciones de metáforas conceptuales para esta metáfora lingüística y las enunciamos en los siguientes términos:

LA VIDA ES UN CUERPO   LO IMPORTANTE ES EL CENTRO	}	LA AMISTAD ES LA PARTE MÁS IMPORTANTE DE LA VIDA
--	---	---

Otro indicio de que estamos ante una metáfora lingüística es la paráfrasis explicativa unívoca (*no se puede vivir sin ella*) en la que se apoya; cuya función discursiva es eliminar la ambigüedad que pudiera desprenderse del uso metafórico e insistir, por si no nos había quedado clara la intención comunicativa asignada por el autor, en que este tramo discursivo tiene que ser interpretado por el receptor en esos términos.

---

<sup>40</sup> El uso extensional que se le puede dar a una determinada palabra no se deduce directamente de la intensión del concepto. Por ejemplo, si buscamos en el *Diccionario de la RAE* el significado del verbo *traspapelar* nos encontramos con “Perder o colocar en sitio equivocado cualquier [otra] cosa” (2001: 2218); sin embargo, tal y como nos explica Bosque (2004: CVIII), “es evidente que no traspapelamos los paraguas por el hecho de perderlos”. De igual modo, el hecho de que el corazón se considere el centro del cuerpo humano o el órgano vital por antonomasia, no significa que un HN vaya a seleccionarlo para referirse a la importancia que tiene la amistad, pero puede llegar a comprender sin dificultad dicha elección.

<sup>41</sup> A partir de ahora, T corresponde al tópicos y V al **vehículo metafórico**. Cuando ponemos la T entre paréntesis (T) significa que puede estar omitido. Con los subíndices (1 y 2) indicamos que se trata de dos tópicos diferentes ( $T_1 = la amistad$ ;  $T_2 = la vida$ ), en este caso, para un mismo vehículo (*el corazón*).

### III.1.2.1.2. Condiciones de *tipicidad*

Otro factor que contemplamos en esta primera fase, para determinar si una preferencia puede o no pertenecer a la categoría *metáfora lingüística* es la existencia de ciertas **condiciones de tipicidad** (Cameron, 2003).

Las que nosotros hemos tenido en cuenta son las siguientes:

**1. Estructuras potencialmente metafóricas.** En nuestro estudio reconocemos como potencialmente metafóricas:

1.1. (T) es/es como V

(1) La felicidad es un corazón lleno de sentimientos y pensamientos buenos (SP476A/6/PRET)

(2) (la amistad) Es tu refugio, un lugar caliente (SP482/15/POST)

(3) La felicidad es como un masaje para todos los sentidos (SP490/2/PRET)

(4) (la amistad) Es como la silla grande y confortable en que puedes caer (SP476A/10/POST)

(5) La felicidad es... un beso de mi novio (SP482/5/PRET)

En (1) y en (3) el tópico (*la felicidad*) aparece explícito, mientras que en (2) y en (4) está omitido. En nuestro análisis hemos considerado potencialmente metafóricas tanto las estructuras atributivas (es) como las comparativas (es como). Sin embargo, (5) no fue contabilizada como *metáfora lingüística* porque estimamos que “un beso de mi novio” no está funcionando como vehículo de *felicidad* (no vemos la felicidad a través del beso), sino que se trata de una ejemplificación.

Hay que decir que la **estructura afirmativa**: (T) es/es como V, aparece con mucha mayor frecuencia en nuestro corpus que la negativa<sup>42</sup>:

---

<sup>42</sup> A pesar de que Littlemore no considera metafórica la estrategia conceptual holística de comparación negativa (véase I.3.4.2), nosotros pensamos que puede constituir un recurso estratégico compensatorio (el estudiante opta por hablar de lo que no es algo porque le



(T) no es/no es como V. Por ese motivo, no consideramos esta última como típicamente metafórica ya que en nuestra muestra sólo hemos podido contabilizar los siguientes casos:

(6) La felicidad no es una cosa temporal (SP376A/10/PRET)

(7) porque la felicidad no es algo que podemos controlar (SP490/4/PRET)

(8) (la felicidad) no es una cosa que se ve con los ojos (SP482/15/PRET)

(9) (la felicidad) no se pueda tocarla, verla, ni oirla literalmente (SP376A/7/POST)

1.2. (T<sub>1</sub>) es/es como V<sub>1</sub> (>T<sub>2</sub>) que V<sub>2</sub>

(10) Para mí la amistad es un jardín que tiene muchas flores diferentes (SP482/8/POST)

(11) (la amistad) Es la verdad que siempre me da frutos (SP376A/7/POST)

(12) La amistad es como el brazo de un árbol que apoya la fruta. (SP375A/2/POST)

(13) (la felicidad) Es como la naturaleza –agua, sol, aire, tierra– que proviene la posibilidad de respirar y crecer (SP482/6/POST)

(14) La amistad es un libro que escriben amigos. (SP482/1/POST)

En (10) aparece un marcador de metáfora (*Para mí*<sup>43</sup>). Sabemos que las flores diferentes son los amigos, porque la metáfora de la amistad entendida como jardín (LA AMISTAD ES UN JARDÍN) se desarrolla desde un punto de vista discursivo a lo largo del texto. En (11) la amistad es vista como una verdad que, al mismo tiempo, se convierte en algo capaz de dar frutos (LA VERDAD ES UN ÁRBOL). En (12) también se establece una

---

resulta más fácil que expresar lo que es) que puede implicar, como ocurre en los casos que hemos contabilizado, un procesamiento metafórico. No consideramos, sin embargo, metafóricos tramos discursivos que se limitan a ejemplificar, como en el siguiente: “(la felicidad) No es, necesariamente, viajar a un sitio extranjero y tropical; no es comer en los restaurantes más lujosos; no es llevar la ropa más cara” (SP477A/2/PRET).

<sup>43</sup> En los ejemplos, lo indicamos con un sombreado.

proyección metafórica entre la amistad y un árbol; en este ejemplo aparecen, además, dos estrategias de compensación (emplea **brazo** en lugar de “rama” y el verbo **apoyar** en vez de “sostener”) que, como tendremos ocasión de explicar en el apartado III.1.3., constituyen casos de metáforas lingüísticas. Así lo hemos interpretado también en (13), donde el aprendiz utiliza el verbo **“provenir”** en lugar de “brindar”, “dar” o “proporcionar”.

A pesar de que (14) se adecua a la estructura descrita, sólo fue contabilizado el primer vehículo metafórico ( $V_1$  = **un libro**), referido al tópico de la amistad, ya que éste no pasa a ser un nuevo tópico ( $T_2$ ) para otro vehículo (la oración de relativo no introduce un  $V_2$ , al no existir incongruencia en el hecho de que unos amigos escriban un libro).

Tal y como queda patente en los ejemplos (5) y (14), el mero hecho de reconocer una de estas estructuras típicamente metafóricas en el corpus de datos, no significa que, una vez concluido todo el procedimiento de identificación metafórica, vayan a ser contabilizadas como tales. Como ya sabemos, ningún criterio, ni siquiera los de *tipicidad*, constituye una condición necesaria ni suficiente para identificar una metáfora lingüística. Ningún factor es, por sí solo, determinante o inequívoco en nuestra toma de decisiones.

### 1.3. ( $T_1$ es) $V$ de $T_2$ :

(15) (la amistad es) **La calle de los sentimientos** y tus recuerdos preciosas (SP482/4/POST)

(16) Para mí, la amistad es **un espejo de tu interior** (SP482/3/POST)

(17) Para mí la felicidad es **una ventana de mi alma** (SP482/12/PRET)

(18) Para mí, la amistad es **la llave** que abre **el candado de mi corazón** (SP482/9/POST)

(19) quiero **estar en la frontera de mis emociones** (SP482/9/POST)

(20) (la amistad) Es **la energía de la vida** (SP482/5/POST)

Como podemos apreciar, (15) responde, en última instancia, a la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE, donde la amistad se identifica con un “lugar físico” (una calle) ocupado por nuestros sentimientos, que son,

también considerados entidades concretas. Los siguientes ejemplos (16 y 17) constituyen metáforas lingüísticas con una innegable carga poética; donde el “alma” o espíritu se imagina como si fuera un edificio (EL ESPÍRITU ES UN EDIFICIO) con sus ventanas “hechas” de felicidad, y un mobiliario especial, como es “el espejo de la amistad”. En (18) también estamos imaginando la amistad como si se tratara de un objeto (una llave) y el corazón como un lugar cerrado a cal y canto donde se “guardan los sentimientos”. Si pensamos las emociones como si se trataran de territorios, un poco en la misma línea que (15), no es extraño imaginar que tiene “fronteras”, como en (19). Por último, en (20) la amistad es considerada como el “carburante” necesario para hacer funcionar “la máquina” que es la vida<sup>44</sup> que existe, además, en otras lenguas.

**2. Presencia del tópico.** En el corpus de datos aparece con bastante frecuencia **el tópico de forma explícita**, sobre todo en los casos de metáforas lingüísticas que responden a la estructura: (T) es/es como **V**. Esta circunstancia, considerada por Cameron (2003) como otra posible condición de *tipicidad* metafórica, puede ser explicada en nuestro caso porque en inglés la presencia del sujeto de la oración es obligatoria y esta exigencia es transferida al español. Curiosamente, en los casos donde los aprendices han intentado crear un poema a partir de una enumeración, el tópico aparece una sola vez<sup>45</sup>.

**3. Existencia de marcadores de metáfora.** En muchos casos, las preferencias metafóricas o metáforas lingüísticas pueden generar significados que no coinciden con la intención del productor, y, en consecuencia, dan lugar a errores de interpretación. Por ese motivo, de

---

<sup>44</sup> Existen otras metáforas lingüísticas que responden a esta metáfora conceptual LA VIDA ES UNA MÁQUINA; pensemos, por ejemplo en expresiones como: eres el **motor de mi vida**, mi vida no **funciona**, **arreglar/estropear** la vida, etc.

<sup>45</sup> Véanse los siguientes textos: SP482/4/POST, SP482/PRET y POST, SP377/2/PRET y POST y SP476/10/PRET; una excepción la constituyen: SP490/5/POST, SP482/12/PRET y, en menor medida, SP482/12/POST.

modo preventivo, el autor adopta, en numerosas ocasiones, recursos para señalar su enunciado como figurado (Urios-Aparisi, 2002). Tal es el caso de los *marcadores de metáfora* (Goatly, 1997) de:

(21) *Un imagen que me parece* la amistad es **un sol** (SP375A/4/POST)

(22) *Para mí*, la felicidad es **un lugar tranquilo y salvo** (SP482/1/PRET)

(23) Necesitamos una relación con alguien –con todos– aquí al lado o lejos para **dar**<sup>46</sup> *una especie de* **amistad** en nuestras vidas (SP482/10/POST)

Con ellos, el estudiante pretende marcar su intención comunicativa y la necesidad que tendrá el receptor de alejarse del significado literal de las palabras para llegar a comprender cuál es el sentido metafórico implícito de tal preferencia.

Existen, en menor medida, casos en los que estos marcadores explícitos lo que quieren dejar claro es la **no metaforización** de ese tramo discursivo. Resuelven así la posible ambigüedad del enunciado:

(24) *Para mí*, la felicidad es una playa caliente. *No es un metáfora porque no soy poetista* (SP376A/6/PRET)

La localización de estos marcadores de metáfora nos ha brindado la única posibilidad que teníamos de aproximarnos a la supuesta intencionalidad metafórica del autor. Aún así, en ocasiones, como en los ejemplos (29), (32), (37), (46) y (50), su presencia no ha sido suficiente para considerar metáfora lingüística al tramo discursivo. Basándonos en la clasificación propuesta por Urios-Aparisi (2002)<sup>47</sup> recogemos, a

<sup>46</sup> En el apéndice, este vehículo metafórico no está marcado porque un caso similar había aparecido antes en el mismo texto (“El tiempo, noticias – todos de estos pueden **dar la amistad**, pero solamente en momentos cortos”) y, por lo tanto, ya había sido contabilizado. El marcador de metáfora (“una especie de”) forma parte del tópico que, en este caso, aparece después del vehículo (LA AMISTAD ES UNA ENTIDAD).

<sup>47</sup> Urios-Aparisi parte de la clasificación de marcadores de metáfora propuesta por Goatly (1997) y la reduce a tres grandes grupos: marcadores que caracterizan la distancia entre lo explícito y lo implícito y que se subdividen a su vez en: **explícitos** (“metafóricamente hablando”, “es una metáfora”, etc.), **intensificadores** (“literalmente”, “realmente”, “de hecho”, etc.) y **matizadores** (“en cierto modo”, “prácticamente”, “casi”, etc.); marcadores que caracterizan el enunciado como real o como imaginario y que pueden incidir tanto en

continuación, algunos ejemplos de los diferentes marcadores localizados a lo largo del corpus.

### 3.1. Marcadores de distancia entre lo explícito y lo implícito

#### 3.1.1. Explícitos

(25) El peligro es cuando viaje demasiado lejos de estas emociones (y no uso la palabra “viajar” simplemente en una manera física) (SP482/10/PRET)

#### 3.1.2. Intensificadores

(26) La amistad es una cosas muy difícil para explicar. No es nada concreta y no se pueda tocarla, verla, ni oirla literalmente (SP376A/7/POST)

### 3.2. Marcadores de lo real o de lo imaginario

#### 3.2.1. Visuales

(27) y lo alma se parece como un espejo (SP482/6/PRET)

(28) Además, me identifico la felicidad con mi familia y mis amigas (SP482/8/PRET)

(29) Si yo quisiera sentir feliz, yo puedo imaginar un viaje a las islas o un vacación a la america del sur (SP375A/2/PRET)

(30) De hecho, un imágen que me identifico con la palabra la felicidad es la playa, porque tiene mucho significa en mi vida (SP482/8/PRET)

(31) Cuando yo pienso que la felicidad, yo veo mucho sol y muchas flores con un cielo azul (SP375A/5/PRET)

(32) Para mí, un jardín es una representación física de la amistad comparto con mis amigos. (SP376A/1/POST)

---

**aspectos visuales** (“imaginar”, “artificial”, etc.), en el **carácter ambiguo del enunciado** (“un tipo de”, “una especie de”, etc.), como en su **carácter irreal o fantástico** (“irreal”, “un espejismo”, etc.); y, por último, marcadores metalingüísticos, que realzan el carácter de cita tanto en procesos **cognitivos** (“creo”, “pienso”, “considero”, etc.) como **verbales** (“como si dijéramos”, “llamo”, “me refiero a”, “por así decirlo”, “entre comillas”, etc.).

(33) Hay **flores que tienen más que quince años** que representan mis mejores amigas (SP482/8/POST)

### 3.2.2. Ambigüedad del enunciado

(34) Algo que **viene y sale** (SP482/5/PRET)

(35) La amistad es una taza de sopa de pollo en un día frío, **el tipo** del sentido que **enreda** (enwraps) **el cuerpo** (SP482/14/POST)

(36) La felicidad **no se puede definir fácilmente**. Para unos, es una **musica**, una **dulce canción** que **te toque**. Para otros, es **una sonrisa** que **ocurre naturalmente**, **se ve en tu rostro**, sin que tu puedes evitarlo (SP482/15/PRET)

(37) La felicidad **no tiene una definición**, pero solo es lo que tú quieres (SP375A/3/PRET)

### 3.3. Marcadores metalingüísticos

#### 3.3.1. Procesos cognitivos

(38) Para mí<sup>48</sup> la amistad es **un ballet** que parece **fluido** (SP482/11/POST)

(39) A mí, la amistad es **una forma pura de amor** (SP482/7/POST)

(40) **Creo** que la amistad es **el parte más importante de vida** (SP376A/5/POST)

(41) la felicidad es **la idea de verano** (SP482/9/PRET)

(42) **La primera idea** de amistad que puedo **recordar** es cuando mi amigo favorito me regaló **su carta de béisbol** (SP482/16/POST)

(43) La **idea de pasar tiempo** con ellos que son importantes a mi me **da la amistad** (SP375A/1/POST)

(44) **Mi felicidad** es **sol** en el **suelo** (SP376A/2/PRET)

---

<sup>48</sup> Para mí es el caso de marcador de metáfora más empleado en nuestro corpus de datos, Posiblemente porque aparece en el ejemplo de metáfora que les proporcionamos a los participantes tanto en el pretest como en el postest. De todas formas, no siempre lo hemos considerado marcador. Por ejemplo, en “Para mí la felicidad es cuando tengo éxito en algo que es importante a mí” (SP482/8/PRET), donde, según nuestro criterio, no introduce una metáfora lingüística sino una ejemplificación (es cuando). Lo mismo ocurre en (50).

(45) Esta felicidad está contenido en religión, pero una relación con el Creador (SP376A/3/PRET)

### 3.3.2. Procesos verbales

(46) La cosa que más define la felicidad es el amor (SP482/16/PRET)

(47) La felicidad es mucho más que una palabra, Está incluyendo la pequeña y la grande, lo tangible y lo extranjero (SP375A/3/PRET)

(48) La familia significa una salva vidas que te ayuda (SP377/3/POST)

(49) A mí, ésta versión de la felicidad es como una tropa de hormigas (SP376A/10/PRET)

(50) En mi opinión, la definición de amistad es cuando una persona siempre piensa en la mejor cosa para su amigo (SP377/6/POST)

No hemos contemplado como rasgo de *tipicidad* la posibilidad de que, tanto el productor como el receptor del texto escrito asuman el **vehículo** como **conocido** o **familiar**. Consideramos que dicha condición sólo puede vincularse con un análisis de muestras discursivas orales, como el realizado por Cameron y recogido en su artículo de 1999 “Identifying and describing metaphor in spoken discourse data” (1999a), donde existía la posibilidad de la interacción y, por lo tanto, de verificar si determinado vehículo metafórico resultaba o no familiar para ambos interlocutores. Por otra parte, hay que tener en cuenta que, en el trabajo con textos (orales o escritos) de IL ese grado de *familiaridad* se relativiza, sobre todo en lo que atañe al productor.

En lo que respecta al **alto nivel de incongruencia entre tópico y vehículo**, tampoco lo valoramos como un rasgo de *tipicidad* aplicable a nuestro estudio. Las IL de aprendizaje de L2 se caracterizan sobre todo por su **transitoriedad** y **dinamismo**, provocados, entre otros motivos, por los elementos que le son constitutivos: la L1 de cada aprendiz, las LE que conocen previamente y la propia LM que están estudiando.

Es muy frecuente que aparezcan distintos tipos de incongruencias o anomalías contextuales, como resultado de usos idiosincrásicos, que no

tienen por qué estar respondiendo a un proceso metafórico, y no pueden ser resueltos a través de una transferencia de significado o proyección entre dominios cognitivos<sup>49</sup>. Por ejemplo, en:

(51) la amistad es un gran riesgo de revelar demasiado perder su mismo en la imagen de otra (SP482/6/POST)

El grado de incorrección léxica y gramatical nos impide acceder a su significado.

En otros casos, se trata de un **lapsus** que puede ser resuelto a partir del contexto. Es el caso de:

(52) Cuando pierdes un amigo, pierdes un pecado de tu alma (SP482/3/POST)

Después de sustituir “pecado” por “pedazo”, comprobamos que persiste la incongruencia y el contraste conceptual metafórico (el alma es entendida como algo material, que se puede cortar en pedazos: EL ALMA ES UN ALIMENTO), por lo tanto, es contabilizada como metáfora lingüística.

El **alto nivel de incongruencia** no debe interpretarse como un indicio claro de que nos hallamos ante una proferencia metafórica. En muchas ocasiones esa distancia lo que hace es imposibilitar que podamos resolver la incongruencia. Es el caso de:

(53) **Para mí** la felicidad es un plato de cambio (SP482/12/PRET)

A pesar de aparecer un marcador de metáfora, en (53) no encontramos ninguna posibilidad de proyección metafórica o transferencia de significados entre dominios para resolver la *distancia conceptual* existente entre los términos. No podemos imaginar la felicidad como si fuera un “plato de cambio”, cuyo sentido desconocemos.

---

<sup>49</sup> Como veremos a continuación, al abordar la fase de procesamiento descriptivo, lo que determina, en nuestra opinión, que se trate de una incongruencia metafórica y no de otro tipo es, precisamente esa posibilidad de resolverla a través de una transferencia de significado entre dominios cognitivos.



### III.1.2.2. Procesamiento descriptivo: cumplimiento de condiciones necesarias para la identificación metafórica

Esta segunda fase está constituida por tres procedimientos que se desarrollan casi de manera simultánea, pero que, sin embargo, dada su importancia, conviene diferenciar y tratar por separado.

#### III.1.2.2.1. Delimitación del vehículo o portador metafórico de la preferencia

El **reconocimiento del vehículo metafórico** no siempre es sencillo, teniendo en cuenta que una metáfora lingüística puede estar constituida, no sólo por distintas clases de palabras o categorías gramaticales ( $1_2$  y  $3$ ), sino por una locución (2), un predicado ( $1_1$ ), un sintagma (3), una o más estructuras oracionales (4).

(1) Si hay nubes o no<sub>1</sub>, yo sé que tengo<sub>2</sub> una amistad fuerte<sub>3</sub> con algunas personas (SP375A/4/POST)

(2) No estoy frustrado con algo. Estoy en paz con mi vida (SP376A/4/PRET)

(3) La felicidad es gastando sus últimas modas para que compre un helado del hombre en su coche de helado (SP376A/7/PRET)

(4) Un salvavidas no funciona si no hay nadie a salvar (SP377/3/POST)

Un escollo importante para el análisis cuantitativo lo constituyen los casos donde el **tópico** no está explícito y no se hace del todo evidente para ese posible vehículo, que hemos localizado en el primer análisis:

(5) (La amistad es) El río que te da agua para cualquier sed tu tienes (SP482/4/POST)

La amistad está siendo considerada como una entidad concreta; un río personificado que es capaz de proporcionar agua al “sediento”. La dificultad, en nuestra opinión, está en imaginar con exactitud cuál es el tópico que tenemos que atribuir a “cualquier sed”. ¿Se trata de las necesidades de una persona? ¿Se refiere a sus deseos? No lo podemos saberlo a ciencia cierta.

En esos casos, estamos “suponiendo un tópico para determinado vehículo”, y, al hacerlo, entramos, como advierten Littlemore y Low (2006b: 11-12), “en un territorio poco claro más allá de las palabras reales”:

En un reciente y conocido estudio de metáforas lingüísticas (Cameron, 2003) se acepta la distinción tópico/vehículo, pero se desvía el problema del tópico [que] no [está] claro o ausente mediante el tratamiento del término vehículo como la metáfora lingüística. Así, para identificar una metáfora lingüística sólo necesitas un vehículo, más un grado de incongruencia con el texto circundante.

Otra dificultad se presenta cuando los posibles tópicos (amistad) y vehículo (fidelidad) corresponden a dominios abstractos:

(6) También la amistad es la fidelidad. Está es muy importante (SP377/4/POST)

(7) la amistad es el confort y la esperanza en una vida mejor (SP482/10/POST)

Todas estas dificultades demuestran hasta qué punto es necesario hacer intervenir más de un criterio a la hora de decidir si estamos o no ante una metáfora lingüística.

### III.1.2.2.2. Reconocimiento de una posible incongruencia entre el dominio fuente y el dominio meta

En relación con los distintos criterios propuestos por Cameron (2003) para localizar una incongruencia que pudiera ser resuelta en términos metafóricos, para nuestro análisis, no juzgamos determinante el **criterio etimológico** teniendo en cuenta que nos situamos en una perspectiva sincrónica de la lengua y en el marco teórico de la lingüística cognitiva, donde no se consideran **metáforas vivas** los casos aislados, que no estén respondiendo a una metáfora conceptual subyacente. Tampoco consideraremos metáforas lingüísticas aquellos vocablos y/o unidades fraseológicas donde se haya perdido totalmente la referencia al tópico, y, por tanto, sea imposible recuperarlo y tomar conciencia de su valor metafórico. Pongamos algunos ejemplos:

(1) lo necesitamos pero muchas veces no lo apreciamos como deberíamos (SP482/11/POST)

(2) Es algo compleja, y se puede buscarla toda la vida (SP482/1/PRET)

(3) Cuando era joven, me encantaba la playa con mis hermanos (SP377/6/PRET)

(4) (...) Me gusta conocer a personas nuevas y descubrir a lugares diferentes (SP376A/6/POST)

El hecho de que no los contabilicemos como metáforas lingüísticas no quiere decir que no podamos apelar a su origen metafórico como herramienta de trabajo en el aula de L2 para explicar su significado; pero el criterio etimológico no nos servirá para detectar la incongruencia entre dominios cognitivos en nuestro análisis de datos.

En lo que respecta a apelar a las **normas discursivas de la comunidad de hablantes** para determinar que no existe incongruencia en un tramo discursivo concreto, no podemos adoptarlo como criterio en el análisis. Como hemos tenido la oportunidad de recordar a lo largo del capítulo I, el hecho de asumir los planteamientos desarrollados por la teoría cognitiva de la metáfora nos permite calificar de metafóricas aquellas preferencias que supongan una proyección parcial entre dominios cognitivos, aunque estas metáforas lingüísticas ya estén incorporadas al sistema de la LM y no supongan, por ello, ninguna incongruencia aparente para un HN competente, puesto que dichas combinaciones léxicas constituyen paradigmas restringidos que forman parte de su conocimiento implícito sobre su propia lengua.

Hay que añadir que, cuando estamos frente a escritos producidos por aprendices de L2, esas mismas metáforas lingüísticas convencionales que, en principio, se podría creer que forman parte de su competencia metafórica cristalizada, son, para ellos, en muchos casos, metáforas lingüísticas novedosas, ya que su producción, probablemente, los obligue a desplegar,

tal y como apuntaba Littlemore (2002b), estrategias que comprometen su competencia metafórica fluida<sup>50</sup>. Surgen así casos muy próximos a metáforas lingüísticas convencionales ya existentes en la L2, pero que no terminan de encajar, de adecuarse perfectamente y que son, como veremos en el siguiente apartado, el resultado de una estrategia de comunicación.

Sobre el criterio relativo al **bagaje de conocimiento individual**, al que hace referencia Cameron (2003), queremos aclarar que ni siquiera contemplamos la posibilidad de aplicarlo, teniendo en cuenta que, como ya venimos señalando, no pudimos recopilar la información necesaria que nos hubiera permitido saber si los informantes juzgaban o no metafórica determinada preferencia y cuál era el trasfondo de conocimiento individual que hacían intervenir en esas valoraciones.

En resumen, pensamos que el tipo de **incongruencia** que nos interesa detectar es aquella que nos ofrezca la posibilidad de resolver el contraste conceptual entre dominios cognitivos en su contexto discursivo mediante una proyección metafórica o transferencia de significados entre el tópico y el vehículo.

### III.1.2.2.3. Resolución de la incongruencia en su contexto discursivo

Como acabamos de decir, sólo si es posible para el receptor (en general, o para una persona, en concreto), como miembro de una comunidad lingüística, encontrar una interpretación coherente, que dé sentido a la incongruencia en su contexto discursivo, y que implique alguna transferencia de significado desde el dominio fuente al dominio meta, estaremos en disposición de decir que estamos ante una metáfora lingüística.

---

<sup>50</sup> Ni siquiera en el caso de una metáfora lingüística convencional de la L2 que coincida exactamente con la L1 del aprendiz podemos asegurar que lo que se activa es un conocimiento metafórico cristalizado. El hecho de que el aprendiz traduzca, por ejemplo, el modismo “break the ice” a la LM, no significa que conozca la existencia y el alcance del significado de “romper el hielo” en la LM.

#### III.1.2.2.4. Enunciación de las posibles metáforas conceptuales subyacentes

La posibilidad de enunciar las metáforas conceptuales subyacentes constituye una fase del procedimiento de identificación metafórica al que siempre podemos acudir en el análisis.

Nosotros, además, hemos tenido en cuenta la **presencia de otras metáforas en el marco contextual discursivo** (Cameron, 2003), como indicio clave para considerar o no metafórica cierta preferencia. El contexto discursivo puede llegar a reforzar la metaforización de una determinada preferencia, al aparecer junto a otras que responden a la misma metáfora conceptual. Esto supone la existencia de un desarrollo discursivo que nos ayuda a decidir. Veamos un buen ejemplo de desarrollo discursivo de una misma metáfora conceptual:

(1) La amistad es una llave<sub>1</sub>, anciana<sub>2</sub> que abre todas tus puertas<sub>3</sub>, que da luz<sub>4</sub> a los pasillos de tu mente y de tu corazón<sub>5</sub>. Como una risa<sub>6</sub> que empieza al fondo de ti<sub>7</sub>, la amistad, lo llevas dentro de ti<sub>8</sub>, dónde el tiempo no existe. Es tu refugio<sub>9</sub>, un lugar caliente<sub>10</sub>, porque un amigo te coge la mano te hace<sub>11</sub> abrazos, te quedas<sub>12</sub> allí, en el lugar de la amistad y la felicidad, sin tener que dar<sub>13</sub> explicaciones. Y aunque los cuerpos envejecan, y el tiempo pasa<sub>14</sub>, con un amigo, sois siempre jóvenes. La amistad es como un vino tinto riquísimo<sub>15</sub>, que al principio es dulce<sub>16</sub>, y con los años tiene<sub>17</sub> más y más sabor, más fuerza. Pero la botella no se vacía<sub>18</sub>; al contrario, se llena cada vez<sub>19</sub>, aun más, con sabores de sonrisas y complicidad<sub>20</sub>. (SP482/15/POST)

El aprendiz desarrolla lingüísticamente dos metáforas conceptuales principales: EL CUERPO ES UN RECIPIENTE>EL CUERPO ES UN EDIFICIO y LA AMISTAD ES UN LÍQUIDO.

Si consideramos el cuerpo como un edificio: la mente y el corazón tienen “pasillos”, la risa brota “del fondo” de la persona, la amistad puede estar “dentro” y, al mismo tiempo, la amistad también es un lugar “caliente” (refugio).

El aprendiz compara al final la amistad con un vino “dulce” que, como le pasa a los buenos vinos, gana con el tiempo, se fortalece (gana “fuerza”) y

crece (“la botella no se vacía”), adquiere nuevos “sabores”, esto es, se “llena” de sentimientos y experiencias compartidas.

Parece razonable pensar que cuantos más ejemplos de expresiones metafóricas encontremos más importante o más vital es una metáfora conceptual en una lengua determinada (Geck Scheld, 2000). En el ámbito de la IL, podríamos argumentar que cuantos más ejemplos de preferencias metafóricas correspondientes a una misma metáfora conceptual encontremos activas en la IL de un aprendiz mayor grado de desarrollo e implantación tendrá en su sistema conceptual.

Hemos expuesto por separado cada uno de los pasos que integran esta fase descriptiva de identificación metafórica, pero creemos que, en realidad, corresponden a procesamiento indisolubles e integrados: detectamos una anomalía contextual, una incongruencia que resulta del empleo de una palabra o una expresión en un contexto lingüístico inusual. Sin embargo, esta circunstancia no constituye un rasgo inequívoco de que nos encontramos ante una preferencia metafórica. A dicha **anomalía contextual**, hay que sumarle la existencia de un **contraste conceptual** que pueda ser resuelto a través de una transferencia de significado o proyección metafórica desde dominio fuente (vehículo) y dominio meta (tópico).

A través de esta proyección entre dominios cognitivos nos estamos refiriendo a un tema, empleando palabras o expresiones que describen o corresponden a otro, pero que nos permiten vislumbrar el primero de manera significativa.

### **III.1.2.3. Procesamiento restrictivo: imposición de límites categoriales específicos**

A continuación, explicamos de qué manera procedemos cuando nos encontramos ante casos de lapsus o descuidos, preposiciones, verbos lexicalizados, ejemplificaciones o personificaciones y cuándo son excluidos del cómputo final de metáforas lingüísticas.

**1. Lapsus o descuidos.** Las incongruencias aparentes que surgen por error y que reconocemos como **lapsus** o **descuidos** que, una vez subsanados, no suponen una proyección metafórica entre dominios. Veamos algunos ejemplos:

(1) aunque no viven en casas grandes, ni con familias atentas ni con comida para desayunar. Y trabamos todo el día (SP476A/2/PRET)

(2) A la misma vez, la felicidad puede ser las lagrimas que aparecen cuando sientas cariño por una persona (SP482/15/PRET)

(3) Me encanta **parar tiempo** con ellos y me divierto mucho cuando estoy con ellos (SP490/6/POST)

Tanto en (1) como en (2) localizamos una anomalía contextual provocada por un descuido del aprendiz que escribe “trabamos” en lugar de “trabajamos” y “sientas” en vez de “sientes”<sup>51</sup>, pero que puede ser resuelta fácilmente.

Sin embargo, (3) queda registrada como metáfora lingüística convencional en el cómputo final, porque una vez enmendado el error (*parar*>**pasar**) persiste la anomalía contextual entre el verbo y su objeto directo y dicha incongruencia puede ser resuelta por una proyección entre dominios cognitivos: EL TIEMPO ES ESPACIO.

En (1) y (2) no hay metáforas lingüísticas, ya que, aunque los errores producen una incongruencia o anomalía contextual, una vez subsanados, no hay evidencia de que el potencial significado metafórico pueda ser considerado relevante en el contexto discursivo.

**2. Preposiciones.** No hemos contabilizado las **preposiciones**, pues se trata de casos que entrañan una gran complejidad y requieren, en nuestra opinión, un profundo conocimiento contrastivo entre las dos lenguas (inglés y español) para poder establecer qué es considerado principal o prominente

---

<sup>51</sup> En este caso, puede tratarse de un error provocado por el intento, por parte del estudiante, de emplear el presente de subjuntivo del verbo *sentir*.

(*salient*) en cada una de las dos lenguas. Esto no significa que no puedan ser incluidas en réplicas o desarrollos posteriores.

**3. Verbos lexicalizados.** Para identificar un verbo lexicalizado como vehículo de la metáfora lingüística, adoptamos el mismo criterio propuesto por Cameron (2003: 72):

1. Tenemos en cuenta cuál es el **significado central o primario** del verbo (siempre el sentido más físico o concreto).

2. Comprobamos si existe incongruencia entre el dominio de las locuciones nominales que acompañan y complementan al verbo (sujeto, objetos explícitos o implícitos) y el dominio de los nombres convencional o previsiblemente colocados.

Ponemos dos ejemplos:

(4) y me ayuda pensar de mis metas para que yo puedo **encontrar la felicidad** (SP375A/2/PRET)

(5) **He compartido mi vida y mi tiempo** con alguien quien los necesita (SP476A/2/PRET)

La metaforización se juzga en contraste con el sentido primario (*encontrar* + objeto material; *compartir* + objeto material). Los usos que invocan dominios conceptuales distintos cuentan como metáforas (Cameron, 2003: 72), aunque estén ya muy arraigados en el uso convencional de la LM, como en estos dos casos.

**4. Ejemplificaciones.** Existe una serie de casos en nuestro corpus de datos donde resulta especialmente difícil decidir si son o no metafóricos. Aparecen, sobre todo, cuando el alumno se refiere a la felicidad o a la amistad (u otro concepto abstracto) y recurre a la ejemplificación o a la descripción de sus propiedades y funciones a través de situaciones reales y personales. Estos tramos discursivos, como tendremos oportunidad de ver en el siguiente apartado, responden, en numerosas ocasiones, a comportamientos estratégicos compensatorios. Constituyen, desde un punto de vista conceptual, verdaderos repertorios que merecen ser estudiados ya que responden, seguramente, a modelos culturales propios



de la L1 y/o la LM que establecen relaciones entre la felicidad y la luminosidad, la naturaleza en su máximo esplendor (la primavera, el verano), etc. Veamos algunos ejemplos:

(6) Puedo sentir la felicidad durante un día del verano cuando el sol me ilumina (SP376A/7/PRET)

(7) Felicidad es cuando yo vio una sonrisa de un amigo o cuando mis primas menores se reíen (SP376A/4/PRET)

(8) Para mí, la felicidad es cuando yo **estoy comodo en una situación**, con amigos, o en mi cama (SP482/10/PRET)

(9) la amistad es **un sol**. ¿Por qué un sol? Es que siempre hay sol, pero muchos veces, **está escondido detrás de los nubes** (SP375A/4/POST)

(10) Es **el sol en una mañana del verano** (SP377/2/PRET)

(11) Para mí, la felicidad es el calor del sol en mi cara, **un arcoiris después de una lluvia** (SP490/2/PRET)

En (6) y (7) el aprendiz trata de explicar qué es para él la felicidad refiriéndose a situaciones concretas de su vida. En estos dos casos, no hemos considerado que se trataba de metáforas lingüísticas, ya que no se emplean estas imágenes para “contemplar” la felicidad a través de ellas, sino que se quedan en la mera ejemplificación. El caso de (8) es diferente, ya que dentro de la explicación (*es cuando*) de una situación concreta aparece una metáfora lingüística. Los ejemplos (9), (10) y (11) son, para nosotros, tres casos de metáforas lingüísticas. En (9) el estudiante desarrolla de manera metafórica esa primera afirmación (“la amistad es un sol”). En (10) el sol al que se refiere el estudiante es simbólico y la mañana genérica (“una mañana”, no aquella mañana concreta de, por ejemplo, la semana pasada). En (11) ocurre lo mismo: el arcoíris y la lluvia contribuyen a crear una imagen simbólica, general, a través de la cual puedo llegar a representar la felicidad.

**5. Personificaciones.** No excluimos del cómputo final de metáforas lingüísticas las llamadas *metáforas de animación* (*animating metaphors*) y, dentro de ellas, las **personificaciones**:

(12) Y después de terminó [la felicidad] me hacía cantar el resto del día (SP482/12/PRET)

(13) La felicidad que el mundo ofrece no es para siempre (SP376A/3/PRET)

(14) La felicidad es un milagro que mantiene la vida (SP482/11/PRET)

(15) Amistad puede sentir tus emociones. /Amistad llora cuando lloras (SP482/12/POST)

### III.1.3. La categoría *metáfora lingüística*

Concebimos la categoría *metáfora lingüística* a partir de la noción de “parecidos o semejanzas de familia” (Wittgenstein, 1953) tal y como hace Cameron (2003). Esto supone que estamos ante una categoría:

1. **Radial**: sus miembros periféricos no tienen por qué estar directamente interconectados con el miembro central o prototípico.
2. **Difusa**: sus límites se desdibujan a medida que nos alejamos del centro, y las distintas categorías tienden a fundirse, a difuminarse en otras.
3. **Compleja**: forma una red de parecidos de familia que se superponen y/o entrecruzan.
4. No es necesario que todos sus **miembros**:
  - 4.1. guarden el mismo tipo y/o y grado de relación entre sí;
  - 4.2. compartan algún atributo entre ellos o con el prototipo, ni
  - 4.3. pertenezcan a esa única categoría (los miembros límite o casos más fronterizos pueden formar parte también de otras categorías).

Partimos del análisis de nuestro corpus de datos, constituido por textos de IL, lo que supone que las dos fronteras categoriales que intervienen para señalar sus límites (siempre borrosos) son, por un lado, la **segunda lengua o lengua meta (L2/LM)** y, por otro, la **lengua materna (L1)**. Las dos lenguas funcionan como bordes que delimitan un amplio territorio –el de la **interlengua (IL)**– generado como *continuum* lingüístico entre ambas, y donde se van situando los distintos miembros

de la categoría, en función del mayor o menor grado de proximidad a dichas coordenadas.

El **miembro central prototípico** es la **metáfora poética en L2**, máxima expresión de la función comunicativa que posee la metáfora y que permite:

1. Extender la proyección entre dominios, ampliando los límites expresivos del lenguaje.
2. Crear nuevas formas de percepción de la realidad no establecidas ni convencionalizadas culturalmente.

Los **efectos de prototipicidad** dentro de esta categoría surgen como resultado de la interacción de aquellas características o atributos que parecen evocar mejor y con mayor inmediatez esa imagen conceptual abstracta que tenemos del prototipo “metáfora poética”. Si nos fijamos en los siguientes casos de metáforas lingüísticas extraídos del corpus:

- (1) Amistad es un sol que llena mis días (SP482/12/POST)
- (2) Cuando yo pienso que la felicidad, yo veo mucho sol y muchas flores con un cielo azul (SP375A/5/PRET)
- (3) (la felicidad) Es un regalo de emoción (SP482/11/PRET)
- (4) La amistad es un regalo de Dios (SP376A/4/POST)

Comprobamos que todos ellos cumplen con las condiciones necesarias:

1. Referencia a un tópico a través de un vehículo.
2. Existencia de una incongruencia potencial y un contraste conceptual.
3. Resolución de la incongruencia en su propio contexto discursivo a través de una proyección entre dominios.

Y poseen algunas condiciones de tipicidad:

1. Existencia de marcadores de metáfora (2)
2. Presencia del tópico (1), (2) y (4)
3. Estructuras potencialmente metafóricas:

(1)  $T_1$  es  $V_1$  ( $>T_2$ ) que  $V_2$ : LA AMISTAD ES LUZ; EL SOL ES UNA PERSONA; EL TIEMPO ES UN RECIPIENTE)

(3) ( $T_1$ ) es  $V$  de  $T_2$ : LA FELICIDAD ES UNA ENTIDAD; LA EMOCIÓN ES UNA ENTIDAD)

(4)  $T$  es  $V$ : LA AMISTAD ES UNA ENTIDAD; DIOS ES UNA PERSONA)

Si tuviéramos que decidir cuáles representan con mayor claridad o están más cercanos al prototipo de la categoría (metáfora poética en L2) elegiríamos (1) y (3). A pesar de que el dominio fuente es el mismo en ambos casos (1 y 2: LA AMISTAD/LA FELICIDAD ES LUZ; 3 y 4: LA FELICIDAD/LA AMISTAD ES UNA ENTIDAD>REGALO), en (1) entendemos y experimentamos la amistad en términos de un sol genérico y personificado (“el sol **llena** mis días”), frente a la imagen de un sol concreto, *real*, evocado en (2). El tramo discursivo (1) está más elaborado: el hecho de que lo que el sol llene sean días y no “vasos” o cualquier otro recipiente, nos remite a otra metáfora lingüística, que corresponde a la metáfora conceptual EL TIEMPO ES UN RECIPIENTE. En el caso de (3) concebir la amistad como “un regalo” pero intangible, hecho de “emoción” es más original, menos previsible, que atribuírselo a Dios (4), que constituye casi una frase hecha (metáfora convencional).

Cuando nos enfrentamos a producciones de IL, lo primero que debemos tener en cuenta es que, dentro de la categoría *metáfora lingüística*, hay que distinguir entre los miembros que son el resultado de una proyección metafórica en la que interviene **una sola lengua (L2-L2 o IL-IL)** y aquellos otros casos cuya proyección metafórica involucra a **más de una (L1, IL/L2)**.

## 1. Casos en los que interviene una sola lengua, bien sea la L2 o la IL

### 1.1. La proyección metafórica ocurre en la L2:

L2-L2

$T \leftarrow \underline{V}$

### 1.1.1. Metáforas lingüísticas novedosas

Estamos ante un caso de **metáfora lingüística novedosa** cuando se da a la vez una **incongruencia** o **anomalía contextual** y un **contraste conceptual**<sup>52</sup> que producen un **significado provisional metafórico**; una extensión de sentido que no existía hasta el momento, pero que un HN juzgaría aceptable, e incluso acertada, ya que podía haber sido proferida por él mismo. Veamos tres ejemplos:

(5) La amistad es un mar – a veces tormentoso, a veces tranquilo (SP476A/1/POST)

(6) sin dejar morir la flor de la amistad (SP482/11/POST)

(7) Demasiado felicidad, como demasiado tristeza, te puede hacer daño, pero cada vez aprendes más y creces de tus heridas (SP482/15/PRET)

Son casos que se acercan bastante al miembro central o prototípico: la metáfora poética en la L2, más allá de que, desde un punto de vista literario, nos parezcan valiosos o afortunados. Su intencionalidad discursiva pudo haber sido “literaria” además de comunicativa. Es posible que lo que se active sea la **competencia metafórica fluida** (Littlemore, 2002b), aunque también intervenga la competencia metafórica cristalizada, teniendo en cuenta el alto grado de adecuación a la LM que las caracteriza.

Su significado provisional metafórico puede corresponder a una **nueva metáfora conceptual**, como en el ejemplo (5)<sup>53</sup>, o tratarse de una **ampliación lingüística de una metáfora conceptual ya existente** en la LM, como en (6) y en (7): LA AMISTAD/EL AMOR ES UNA PLANTA; en

---

<sup>52</sup> Recordemos que la **anomalía contextual** se produce cuando se emplea una palabra o expresión en un contexto lingüístico o extralingüístico inusual y el **contraste conceptual** se genera al entender un concepto a través de otro. Ambas condiciones deben darse al mismo tiempo, ya que juntas constituyen el criterio de demarcación entre el lenguaje metafórico y no metafórico propuesto por Soria Clivillés (1993).

<sup>53</sup> Creemos que se trata de una nueva metáfora conceptual: LA AMISTAD ES UN MAR, porque no está convencionalizada en la LM: en español no existen metáforas lingüísticas que respondan a esta proyección.

español la amistad, al igual que el amor *florece, da sus frutos*, etc. Para el estudiante no sólo LA TRISTEZA ES UN ARMA sino que demasiada felicidad también lo sería, ya que ambas pueden *hacerte daño, atravesarte, matarte*, etc.; de la misma manera, una persona puede aprovechar ese dolor y *crecer* (aprender) *de sus heridas*.

### 1.1.2. Metáforas lingüísticas convencionales

Son aquellas metáforas lingüísticas que ya han entrado a formar parte del sistema lingüístico de la L2, como resultado de un proceso de metaforización en el que han intervenido factores tanto cognitivos como históricos y culturales. Esto significa que están disponibles para ser empleadas y aprendidas por cualquier HN o HNN competente. El sistema lingüístico fija muchos más grados intermedios de convencionalización metafórica de los que solemos reconocer como HN: desde las unidades fraseológicas y/o expresiones idiomáticas hasta llegar a la libre voluntad expresiva como sujetos hablantes y pensantes de una determinada lengua, hay infinidad de grados. Veamos algunos ejemplos:

(8) amigos con quienes **comparten intereses específicos**, y los mejores amigos, que **tienen algo que ver con** toda la vida (SP476A/5/POST)

(9) Es **dejar su alma abierto** (SP482/11/POST)

(10) La amistad es **pasar por tiempos difíciles** con alguien **apoyándote** (SP490/5/POST)

(11) uno **se deja llevar por** los amigos y **baja la guardia** (SP490/4/POST)

(12) **Tener metas y sueños** para el futuro (SP476A/5/PRET)

A pesar de que un HN no detecte en estos cinco ejemplos ninguna anomalía contextual ni contraste conceptual, y que, por ello, no comporten ningún significado provisional metafórico, se trata de metáforas lingüísticas en sentido estricto, tal y como postulan Lakoff y Johnson (Lakoff y Johnson, 1996: 95): el hecho de que estén ya fijadas convencionalmente al léxico de

nuestra lengua no las hace menos *vivas*, y se usan en el lenguaje cotidiano como reflejo de nuestro sistema conceptual y cultural<sup>54</sup>. Otro argumento que podemos argüir para incluirlas dentro de la categoría *metáfora lingüística* es que para los aprendices de español como L2 estas extensiones metafóricas o traslaciones de significado no dejan de percibirse como “provisionales” o, por lo menos, como más inestables e impredecibles; aun en el caso de que coincidieran exactamente con su L1.

Para identificar estos casos de metáforas convencionales con mayor nitidez conviene, una vez localizados el vehículo y el tópico al que se refieren, tratar de enunciar la metáfora conceptual subyacente. En nuestro análisis, hemos empleado como herramienta de trabajo, el diccionario *Redes*, que recoge gran parte de ese potencial combinatorio de las unidades léxicas que componen el vocabulario del español. El conocimiento de esas “rutinas, clichés o tendencias de selección léxica” (Bosque, 2004: LXXX), que nos llevan a establecer relaciones metafóricas entre determinadas palabras con una frecuencia mayor de la que se observa en otras agrupaciones, constituye, según nuestro criterio, parte de la **competencia metafórica cristalizada**. Es muy probable que, en el caso de producciones de HNN, intervenga también la competencia metafórica fluida, teniendo en cuenta que no tienen tan interiorizadas dichas tendencias combinatorias propias del sistema gramatical y léxico de la LM. Por otro lado, un HN que no haya sido instruido en su reconocimiento no tendrá una conciencia tan clara de la existencia de este tipo de metáforas.

---

<sup>54</sup> Soria Clivillés (1994) considera que las denominadas metáforas convencionales no lo son en sentido estricto, teniendo en cuenta que para un HN competente no surge ningún significado provisional metafórico de esa preferencia, al no existir para él ninguna anomalía contextual ni contraste conceptual. No conviene olvidar que esta autora no estudia el sistema lingüístico de la IL sino que se ciñe al estudio del inglés como L1. Nosotros sí consideramos que se trata de metáforas lingüísticas, ya que estamos ante productores no nativos y el grado de competencia lingüística se relativiza.

## 1.2. La proyección metafórica ocurre en la IL:

IL-IL

$T \leftarrow \underline{V}$

A medida que nos alejamos de la frontera con la L2 los miembros de la categoría *metáfora lingüística* en la IL se caracterizan por una mayor *distancia* o falta de adecuación formal y/o conceptual a la LM.

Las metáforas lingüísticas dentro de la IL corresponden a los usos estratégicos que implican, además de una anomalía contextual, un contraste conceptual que un HN puede resolver a través de una transferencia de significados o proyección metafórica entre dominios. El resultado es también un **significado provisional metafórico**, como consecuencia de esa reestructuración semántica momentánea que se desvanece una vez terminada la situación de la proferencia, pero que sirve para **preservar la comunicación** entre HN y HNN.

Como ya dijimos anteriormente, en la IL se pueden localizar muchos casos de incongruencias o anomalías contextuales que no tienen por qué ser consideradas metáforas lingüísticas. Pongamos otro ejemplo:

(13) La felicidad es gastando sus ultimas **modas** para que compre un helado del hombre en su coche de helado (SP376A/7/PRET)

En (13) detectamos una anomalía contextual provocada por el vocablo *modas*. Por el contexto, nos percatamos de que se trata de un lapsus y de que el estudiante en realidad quiso decir “monedas”. Ni en un caso ni en otro existía la posibilidad de resolver la anomalía contextual a través de una proyección metafórica.

Las metáforas lingüísticas de la IL poseen un alto valor comunicativo, ya que son imprevisibles para un HN y, además, en numerosas ocasiones su función es evitar que la comunicación entre HNN y HN se vea forzosamente interrumpida. Estamos ante un **uso estratégico**, cuya base es la propia IL y que lo que pretende es preservar la comunicación y que ésta no se interrumpa por falta de competencia en la L2.



Veamos algunos ejemplos que comentamos a continuación:

(14) Las memorías son como el agua en el desierto, se pueden sostenerme durante los tiempos de la soledad y la trizteza (SP482/1/PRET)

(15) A la misma vez, la felicidad puede ser las lagrimas que aparecen cuando sientas cariño (SP482/15/PRET)

(16) Además creo que ahora no quiero hablar y medir amistad, es demasiado grande para expresar bien (SP482/16/POST)

(17) porque un amigo te coge la mano te hace abrazos (SP482/15/POST)

(18) La imagen me hace muy tranquilo (SP375A/2/PRET)

Estos ejemplos responden a un uso estratégico de compensación<sup>55</sup>; para ser más precisos, estamos ante una estrategia procesal de **análisis del concepto**, concretamente son cinco **paráfrasis de aproximación de tipo léxico (sinónimo)**. Lo que ocurre en estos casos es que existe un vacío léxico ( $\emptyset$ ) en el conocimiento que posee el aprendiz de la LM. Una vez que analiza los rasgos semánticos (análisis del concepto) que caracterizan aquello que pretende comunicar (T), opta por emplear una palabra o locución de su IL (*sostenerse, aparecer, medir, hacer abrazos, hacer tranquilo*) que se aproxima a ese significado, ya que comparte algunos rasgos, aunque no encaja del todo en el contexto lingüístico discursivo en el que se integra. Gráficamente, podemos representarlo así:

$\emptyset$  IL

T  $\leftarrow$  V

Tenemos, pues, una incongruencia o anomalía contextual y un contraste conceptual que el oyente/lector nativo es capaz de resolver

---

<sup>55</sup> Adoptamos la taxonomía aportada por Pinilla Gómez (1997), por considerar que es la más clara y constituir una decisiva aportación al estudio del comportamiento estratégico de los HNN; si bien no hemos pretendido en esta tesis embarcarnos en un análisis exhaustivo de estrategias de compensación, pues consideramos que se trata de un campo complejo y muy específico que requiere un profundo conocimiento no sólo de la LM sino de la L1 del aprendiz.

(*sostenarme*>mantenerme viva; *aparecen*>caen/se derraman; *medir*>describir/calcular; *te hace abrazos*>te abraza; *me hace muy tranquilo*>me tranquiliza). Estamos ante una de las funciones históricamente<sup>56</sup> atribuidas a la metáfora: la de servir de implementación del lenguaje literal en aquellos casos en los que existe algún vacío léxico que se trata de cubrir con la metáfora.

En otras ocasiones nos encontramos ante un tramo discursivo que corresponde a una estrategia lingüísticamente más analítica, denominada **paráfrasis de descripción verbal** (de comparación o de ejemplificación). Lo que el HNN hace para llenar ese vacío léxico es referirse a características o elementos constituyentes que definan y/o se refieran, de alguna manera, a aquello que está queriendo comunicar. Es lo que Littlemore (2001a) reconocía como **estrategias conceptuales analíticas**. He aquí algunos ejemplos:

(19) Cuando era niña, **tenía los pensamientos diferentes** de que fue la amistad (SP375A/1/POST)

(20) La amistad es **una mano cuando caes, una sonrisa cuando fracasas**, y **un hombro cuando lloras** (SP482/16/POST)

(21) y miro a mí madre en la mesa con el periodico o mí padre con **su pelo en ruinas de su sueño** (SP377/3/PRET)

(22) La amistad es **una raya brillante** durante una tormenta (SP482/14/POST)

(23) Es **un regalo** que **das y recibes** (SP482/11/POST)

(24) Durante esos tiempos, me siento como **un barco pequeño entre las olas grandes del mar** (SP482/13/POST)

En (19) consideramos “tener” como una metáfora lingüística convencional (EL PENSAMIENTO ES UNA ENTIDAD); pero, al mismo tiempo este verbo se integra en una paráfrasis de descripción verbal que implica una traslación metafórica (Ø-IL). Lo que hacemos para poder

---

<sup>56</sup> Véase I.1.2.

identificar estos ejemplos como metafóricos es tratar de restituir el término de la LM que falta y que el aprendiz ha tratado de compensar con la descripción de propiedades o características, y ver si corresponde o no a una metáfora con respecto al tópico (T). El estudiante quiere decir: “pensaba de otra manera sobre/tenía otra idea de la amistad”. En (20) el aprendiz en lugar de tratar de definir qué es la amistad, opta por ejemplificarla metafóricamente. En (21) el “pelo en ruinas de su sueño” es la manera que tiene el estudiante de describir el pelo revuelto, sin peinar todavía, de su padre cuando está recién levantado. En (22) el estudiante está describiendo el arcoíris y en (23) se trata de un regalo “mutuo”. El último ejemplo, (24), es un caso de paráfrasis de descripción verbal comparativa.

Veamos ahora estos otros ejemplos:

(25) es cuando mi amigo favorito me regaló su carta de béisbol (SP482/16/POST)

(26) Y como las olas del mar o el amanecer del sol, es algo efímero, que va y viene (SP482/15/PRET)

(27) Amistad es extensa, cruza razas y tierras (SP482/12/POST)

(28) Amistad es un compromiso sin firma (SP482/12/POST)

Existen también **casos intermedios** de paráfrasis de aproximación y descripción verbal (Pinilla Gómez, 1997), ya que en ellos se incorpora una palabra o locución de su IL que se aproxima a ese significado, para después, a modo de aclaración, referirse a alguna de las características o elementos constituyentes que lo definen. Algunos casos, como (25), los consideramos metafóricos porque, como estamos viendo, el uso de estas estrategias procesales de análisis del concepto implican una traslación que valoramos como metafórica (Ø-IL): *carta de beisbol* > entrada (para el partido de béisbol). Otros, dan lugar, además, a una metáfora lingüística novedosa como ocurre en (26), donde el aprendiz primero compara la felicidad con las olas del mar y el amanecer que define como “algo efímero” (paráfrasis de aproximación: *efímero* > cambiante) para después describir lo que ha querido decir (paráfrasis de descripción), es algo que “va y viene”. En (27) el estudiante también siente la necesidad de explicar, de añadir algo a la

paráfrasis de aproximación que ha empleado (*extensa*>transcultural) para referirse a la amistad (“cruza razas y tierras”). En (28) el aprendiz emplea, en lugar de “compromiso”, la palabra “compremiso”, perteneciente a su IL, pero explicando qué está queriendo decir con ella (contrato sin firma>compromiso verbal/de palabra).

Otro uso estratégico que, en nuestra opinión, también conlleva una metáfora lingüística es el de **acuñación léxica de creación original formal**, que consiste en la creación de un ítem nuevo en la IL, mediante un proceso de composición o derivación morfológicas, que el estudiante suele activar durante el discurso (oral o escrito) como recurso temporal para solventar problemas léxicos o comunicativos puntuales. Desde este punto de vista podemos considerarla metafórica, ya que se sustituye un término por otro formalmente acuñado, sobre el que se proyectan los rasgos semánticos que se quieren expresar:

$$\begin{array}{cc} \emptyset & \emptyset \\ (IL) & IL \\ T \leftarrow & \underline{V} \end{array}$$

Son fáciles de reconocer para los HN, porque se basan en la aplicación de reglas generales de creatividad morfológica sobre bases léxicas existentes en la L2. Para Littlemore y Low (2006), esta combinación de morfemas también era considerada en sí misma de naturaleza metafórica.

Veamos algunos ejemplos:

(29) Para mí, la felicidad es un lugar tranquilo y **salvo** (SP482/1/PRET):  
salvar>*salvo* (seguro)

(30) y mis amigos, calentado y llenando la corazón con **sientos** del amor y amistad (SP482/1/PRET): sentir>*sientos* (sentimientos)

(31) Para mí la felicidad es **una cantación** (SP482/12/PRET):  
cantar>*cantación* (canción)

(32) En esta felicidad, todo el mundo vive sin **preocupas** (SP375A/1/PRET): preocupar>*preocupas* (preocupaciones)

## 2. Casos en los que interviene más de una lengua (L1, IL/L2)

Como decíamos antes, existen casos de metáforas lingüísticas que involucran a más de una lengua:

L1-IL/L2

T ← V

**La acuñación léxica de creación original conceptual** es, quizá, el caso más complejo de todos. Se trata de una estrategia que parte de una traducción literal previa operada desde la L1 del estudiante y que deriva en un ítem de la IL o de la L2<sup>57</sup>. El estudiante dota al ítem de un nuevo alcance significativo, de una nueva dimensión conceptual que no corresponde con la que, de hecho, posee en la L2. Hay, por tanto, una transferencia conceptual metafórica en la propia estrategia que, además, puede constituir una metáfora lingüística por existir una proyección metafórica entre dominios, como queda reflejado en los siguientes ejemplos:

(33) La amistad es **la sangre que nos conecta**<sup>58</sup> (SP482/2/POST)

(34) El amor es lo que **maneja** las ideas y los sentimientos de felicidad (SP482/16/PRET)

(35) No es el amor, sino **un sentido** muy fácil y fluido (SP482/10/POST)

(36) La amistad es (...) el tipo del sentido que **enreda** (*enwraps*) el cuerpo (SP482/14/POST)

(37) fue importante para mí que me voy a España para crear amistades y **memorias nuevos** (SP376A/5/POST)

---

<sup>57</sup> Es delicado, tal y como reconoce Pinilla Gómez (1997), discernir si se trata de un ítem que es parte de su IL o una referencia de la L2 ya conocida por él.

<sup>58</sup> Tal y como se recoge en el apéndice, en el mismo texto (SP482/2/POST), aparece de nuevo el verbo *conectar*, pero referido a un dominio abstracto: la lealtad: “Me moriría porque yo sangro **la lealtad** que nos **conecta**”. A pesar de que el recurso parece similar, no lo consideramos una repetición y lo contabilizamos como otra metáfora lingüística distinta. Sin embargo, no pudimos considerar el caso de “sangrar la lealtad”, al no poder resolver metafóricamente la incongruencia provocada.

(33) es un caso de metáfora lingüística resultado del siguiente comportamiento estratégico: el aprendiz recurre a una palabra perteneciente a su sistema de IL o a un término de la L2 conocido (*conectar*), tras una traducción literal previa operada desde su L1 (*connect*→*conectar*), para poder expresar lo que quiere. De esta manera, está otorgando un nuevo alcance significativo, una nueva dimensión conceptual al verbo *conectar*, que no corresponde exactamente con el que posee en la L2.

En (34) el estudiante quiere referirse a que el amor es “el responsable”, “el que determina/dirige” nuestra felicidad. Primero, traduce literalmente *manage* por “manejar”, que es un ítem que pertenece a su IL/L2, y le atribuye el valor que ese verbo posee en inglés, dando lugar a un cambio de significado en el término perteneciente a la L2. Lo mismo sucede en (35), donde el estudiante quiere referirse a “sensación” y, para ello, traduce primero *sense*→sentido; o en (36) y (37) donde el aprendiz quiere referirse a envolver el cuerpo y a los nuevos recuerdos, respectivamente, pero para ello primero traduce de su L1 (*enwraps*→enreda y *memories*→memorias) y le atribuye a esos dos términos conocidos en la IL/L2 todo el alcance que poseen en inglés.

Otro comportamiento estratégico que implica un procesamiento metafórico es el **extranjerismo**: el estudiante crea una palabra nueva en la IL, pero a partir de un proceso de derivación o composición morfológicas que parte de un ítem de la L1 y se elabora con morfemas de la L2:

(38) Puedes tener todo el dinero, **famo** o cosas materiales en el mundo (SP482/16/PRET)

(39) La amistad es **silente** pero dominante (SP482/16/POST)

(40) La amistad **se convierte** todos en gente con caras diferentes (SP476A/5/POST)

A pesar de reconocer que su uso implica un procesamiento metafórico, no siempre lo hemos contabilizado (38) como metáfora lingüística. No es el caso de (39) y (40), donde, además de un extranjerismo (*silent*→*silente*; *convert*→*converte*), hay dos personificaciones que implican una proyección metafórica entre dominios: LA AMISTAD ES UN SER VIVO.

#### III.1.4. Nuestra variante para el cálculo de la densidad metafórica

Una vez perfilado el concepto de **densidad metafórica** en el apartado III.1.1.2., decidimos adoptar la fórmula propuesta por Danesi (1991a), pero introduciendo en ella algunas variaciones. En primer lugar, lo que nosotros vamos a contabilizar son los **vehículos metafóricos** de las metáforas lingüísticas identificadas, teniendo en cuenta que su presencia en el texto es una condición necesaria (Cameron, 2003) para su identificación, más allá de que cada metáfora lingüística esté constituida por una o varias palabras, una cláusula o toda una oración.

En lugar de dividir este resultado (el número total de vehículos metafóricos del texto) entre el número de oraciones, optamos por dividirlo entre **el número total de palabras** que componen el texto. La razón para descartar la oración como divisor en nuestra fórmula es que, al tratarse de textos de IL, aparecen numerosas vacilaciones en lo que a las construcciones sintácticas se refiere, que traen muchas dificultades añadidas a la hora de determinar con precisión cuáles son las estructuras oracionales que componen cada texto.

Resulta necesario señalar que el hecho de dividir entre el número de palabras no es nuevo. La propia Cameron (2003: 56-58) adopta la **palabra** como unidad y hace referencia a otros estudios empíricos publicados<sup>59</sup> en los que se calcula la **DM** (*metaphor density*)<sup>60</sup>, del discurso (oral o escrito)

---

<sup>59</sup> Al estudio del discurso oral se dedican Strässler (1982), Pollio, Barrow *et al.* (1977), Lazar, Warr-Leeper *et al.* (1989), Johnson (1975) presentado en Johnson y Malgady (1980). Los estudios que se refieren a textos escritos son los de Corts y Pollio (1999), Arter (1976) recogido en Pickens, Pollio *et al.* (1985), Smith, Pollio *et al.* (1982), Nippold (1991) y Ortony (1979) recogido en Evans y Gamble (1988). Cameron se hace eco de las discrepancias existentes entre los distintos estudios, a la hora de establecer criterios para definir las unidades de análisis (qué se contabilizó como metáfora y qué no). Esta circunstancia, en su opinión, los invalida, hasta cierto punto, tanto para tomarlos como modelo y afrontar nuevos estudios o replicar los ya existentes, como para llevar a cabo otros comparando las cifras obtenidas.

<sup>60</sup> Cameron utiliza un término distinto pero equivalente al empleado por Danesi para referirse a lo que nosotros llamamos **densidad metafórica**: *metaphor density* (Cameron,

dividiendo entre el número de palabras que lo componen. Hallamos, pues, nuestro **coeficiente de DM** dividiendo el número de vehículos metafóricos entre el total de palabras producidas en cada texto y multiplicando el resultado por 100, tal y como queda reflejado en la siguiente fórmula:

$$DM = \frac{\text{n.º total de vehículos metafóricos}}{\text{n.º total de palabras}} \times 100$$

Si tenemos en cuenta que no hay dos producciones escritas con el mismo número de palabras, este coeficiente nos permite establecer comparaciones entre pretest y posttest, al relativizar la producción metafórica en relación con el número de palabras existentes en cada caso (recuento de palabras) y calcular su “peso específico” con respecto a 100.

Para terminar, incluimos las tablas en las que se recoge: el número de metáforas lingüísticas (**ML**) –o vehículos metafóricos contabilizados–, de palabras (**P**) y la densidad metafórica (**DM**) en el pretest y posttest, así como la diferencia de DM hallada entre ambas pruebas (**diferencia pret/post**). Hemos sombreado los casos en los que esa diferencia de DM es negativa, es decir, más baja en el posttest que en el pretest (sólo un caso en el grupo experimental frente a 16 en el de control):

---

2003), frente a Danesi (1991a), Russo (1997) y Kecskes (2001a) que utilizan *metaphorical density*.



texto	ML	P	DM	diferencia pret/post
SP482/1/PRET	13	100	13,00%	-1,17%
SP482/1/POST	11	93	11,83%	
SP482/2/PRET	6	126	4,76%	4,26%
SP482/2/POST	12	133	9,02%	
SP482/3/PRET	9	206	4,37%	1,88%
SP482/3/POST	6	96	6,25%	
SP482/4/PRET	7	131	5,34%	6,72%
SP482/4/POST	17	141	12,06%	
SP482/5/PRET	7	85	8,24%	6,71%
SP482/5/POST	16	107	14,95%	
SP482/6/PRET	13	149	8,72%	2,98%
SP482/6/POST	20	171	11,70%	
SP482/7/PRET	7	100	7,00%	5,05%
SP482/7/POST	10	83	12,05%	
SP482/8/PRET	10	148	6,76%	2,21%
SP482/8/POST	13	145	8,97%	
SP482/9/PRET	5	129	3,88%	6,76%
SP482/9/POST	10	94	10,64%	
SP482/10/PRET	10	131	7,63%	1,19%
SP482/10/POST	12	136	8,82%	
SP482/11/PRET	16	134	11,94%	1,83%
SP482/11/POST	19	138	13,77%	
SP482/12/PRET	7	120	5,83%	14,42%
SP482/12/POST	16	79	20,25%	
SP482/13/PRET	6	91	6,59%	4,41%
SP482/13/POST	11	100	11,00%	
SP482/14/PRET	5	87	5,75%	1,66%
SP482/14/POST	4	54	7,41%	
SP482/15/PRET	16	178	8,99%	5,72%
SP482/15/POST	20	136	14,71%	
SP482/16/PRET	6	169	3,55%	6,13%
SP482/16/POST	15	155	9,68%	

Tabla III.1. Resultados del grupo experimental (SP482)

Texto	ML	P	DM	diferencia pret/post
SP375A/1/PRET	5	82	6,10%	-2,19%
SP375A/1/POST	5	128	3,91%	
SP375A/2/PRET	9	157	5,73%	5,01%
SP375A/2/POST	16	149	10,74%	
SP375A/3/PRET	8	103	7,77%	6,23%
SP375A/3/POST	14	100	14,00%	
SP375A/4/PRET	5	75	6,67%	1,59%
SP375A/4/POST	9	109	8,26%	
SP375A/5/PRET	4	94	4,26%	6,27%
SP375A/5/POST	10	95	10,53%	

Tabla III.2. Resultados del grupo de control (SP375A)

Texto	ML	P	DM	diferencia pret/post
SP376A/1/PRET	12	111	10,81%	-2,17%
SP376A/1/POST	14	162	8,64%	
SP376A/2/PRET	7	67	10,45%	-0,03%
SP376A/2/POST	5	48	10,42%	
SP376A/3/PRET	8	96	8,33%	0,56%
SP376A/3/POST	8	90	8,89%	
SP376A/4/PRET	6	95	6,32%	6,95%
SP376A/4/POST	13	98	13,27%	
SP376A/5/PRET	9	113	7,96%	1,56%
SP376A/5/POST	10	105	9,52%	
SP376A/6/PRET	1	57	1,75%	2,02%
SP376A/6/POST	2	53	3,77%	
SP376A/7/PRET	11	164	6,71%	1,89%
SP376A/7/POST	11	128	8,59%	
SP376A/8/PRET	1	58	1,72%	4,66%
SP376A/8/POST	6	94	6,38%	
SP376A/9/PRET	9	122	7,38%	3,98%
SP376A/9/POST	10	88	11,36%	
SP376A/10/PRET	19	169	11,24%	-3,44%
SP376A/10/POST	11	141	7,80%	

Tabla III.3. Resultados del grupo de control (SP376A)

texto	ML	P	DM	diferencia pret/post
SP377/1/PRET	5	77	6,49%	-1,34%
SP377/1/POST	5	97	5,15%	
SP377/2/PRET	7	81	8,64%	5,48%
SP377/2/POST	12	85	14,12%	
SP377/3/PRET	11	113	9,73%	-3,88%
SP377/3/POST	10	171	5,85%	
SP377/4/PRET	8	93	8,60%	-5,68%
SP377/4/POST	4	137	2,92%	
SP377/5/PRET	7	98	7,14%	-4,01%
SP377/5/POST	3	96	3,13%	
SP377/6/PRET	1	78	1,28%	3,72%
SP377/6/POST	6	120	5,00%	

Tabla III.4. Resultados del grupo de control (SP377)

texto	ML	P	DM	diferencia pret/post
SP476A/1/PRET	16	180	8,89%	-0,42%
SP476A/1/POST	16	189	8,47%	
SP476A/2/PRET	4	183	2,19%	1,91%
SP476A/2/POST	5	122	4,10%	
SP476A/3/PRET	5	99	5,05%	1,33%
SP476A/3/POST	9	141	6,38%	
SP476A/4/PRET	6	153	3,92%	5,65%
SP476A/4/POST	11	115	9,57%	
SP476A/5/PRET	11	137	8,03%	0,90%
SP476A/5/POST	25	280	8,93%	
SP476A/6/PRET	8	125	6,40%	0,79%
SP476A/6/POST	10	139	7,19%	
SP476A/7/PRET	3	51	5,88%	-1,12%
SP476A/7/POST	3	63	4,76%	
SP476A/8/PRET	11	153	7,19%	0,39%
SP476A/8/POST	16	211	7,58%	
SP476A/9/PRET	10	124	8,06%	2,89%
SP476A/9/POST	15	137	10,95%	
SP476A/10/PRET	10	143	6,99%	7,18%
SP476A/10/POST	18	127	14,17%	

Tabla III.5. Resultados del grupo de control (SP476A)

texto	ML	P	DM	diferencia pret/post
SP477A/1/PRET	10	70	14,29%	-5,96%
SP477A/1/POST	9	108	8,33%	
SP477A/2/PRET	5	152	3,29%	1,63%
SP477A/2/POST	9	183	4,92%	
SP477A/3/PRET	8	119	6,72%	1,04%
SP477A/3/POST	9	116	7,76%	
SP477A/4/PRET	21	168	12,50%	-3,85%
SP477A/4/POST	9	104	8,65%	

Tabla III.6. Resultados del grupo de control (SP477A)

texto	ML	P	DM	diferencia pret/post
SP490/1/PRET	4	39	10,26%	-7,29%
SP490/1/POST	3	101	2,97%	
SP490/2/PRET	18	127	14,17%	-3,29%
SP490/2/POST	16	147	10,88%	
SP490/3/PRET	8	167	4,79%	4,47%
SP490/3/POST	15	162	9,26%	
SP490/4/PRET	8	78	10,26%	4,59%
SP490/4/POST	15	101	14,85%	
SP490/5/PRET	14	163	8,59%	3,35%
SP490/5/POST	16	134	11,94%	
SP490/6/PRET	8	62	12,90%	-5,58%
SP490/6/POST	9	123	7,32%	
SP490/7/PRET	15	132	11,36%	-2,49%
SP490/7/POST	11	124	8,87%	

Tabla III.7. Resultados del grupo de control (SP490)

### III.2. Objetivos e hipótesis

El estudio empírico va encaminado a cumplir con nuestro **objetivo general**: contribuir a mejorar la CM de los aprendices de L2, en cuanto a su capacidad para utilizar metáforas lingüísticas en la producción escrita, a través de un Taller de Escritura Creativa.

Para ello, nos fijamos dos **objetivos específicos** que se concretan de esta manera:

1. La comprobación del índice de **DM** de las dos pruebas (pretest y posttest) realizadas por los sujetos participantes que integran la muestra.
2. La valoración de la incidencia que tiene su **estilo cognitivo** en el grado de DM.

Como ya adelantamos en la introducción, nuestra investigación empírica responde a un **diseño experimental** en sentido amplio, denominado, por algunos autores, pre-experimental, porque en él participan dos grupos de informantes: grupo 1 (experimental) y grupo 2 (control), a uno de los cuales se asigna un tratamiento (grupo 1), habiendo realizado en los dos un pretest y un posttest.

Su centro de interés es de carácter **deductivo** y parte de la siguiente **hipótesis principal**:

1. La participación en la experiencia del Taller de Escritura Creativa contribuye a mejorar la CM de sus integrantes, tal y como se refleja cuantitativamente en el incremento de la DM en las pruebas escritas llevadas a cabo.

El cumplimiento de esta hipótesis (**H1**) indicaría que la principal **variable independiente** (el tratamiento) influye sobre el rendimiento y hace que su media estadística (DM) sea mayor que en el grupo de control.

Creemos que, tras el tratamiento y por efecto del mismo, se producirá una diferencia significativa de medias en cuanto a la **DM** registrada en el posttest, entre los sujetos que integraban el grupo experimental y los que formaban el grupo de control. Suponemos, por consiguiente, que la experiencia didáctica del Taller logra una mejora cuantitativa en la CM (traducida en términos de incremento de la DM en el posttest) de los estudiantes que integraron el grupo experimental.

El cumplimiento de la **hipótesis nula (H0)**, indicaría que el tratamiento desplegado en el Taller de Escritura Creativa no guarda relación con el desarrollo de la **CM** en los sujetos integrantes del grupo experimental. En otras palabras, la diferencia entre las **medias de DM** de los dos grupos con los que trabajamos, el grupo experimental y el de control, sería *nula*.

A la hipótesis principal, hay que añadir una **hipótesis secundaria**:

2. El estilo cognitivo influye pero no determina el mayor o menor desarrollo de la CM de los sujetos participantes.

Para verificarla tenemos en cuenta el nivel de **DM** que presenta cada participante antes y después del tratamiento (pretest y posttest), en relación con el **estilo cognitivo** que caracteriza a cada uno de ellos.

### III.3. Metodología de la investigación

En los siguientes apartados (III.3.1.-III.3.8.) desarrollaremos la metodología que hemos empleado en nuestra investigación, que incluye el paradigma en el que se encuadra y el diseño de la misma, las variables dependientes e independientes objeto de estudio, el contexto educativo del que proceden los aprendices, los participantes que conforman la muestra, los instrumentos de medida (pretest, posttest y test CSA), el procedimiento, el plan de análisis de los datos obtenidos y la validez interna y externa de la investigación.

#### III.3.1. Paradigma y diseño de la investigación

Como sabemos, para confirmar los efectos de una intervención didáctica en un grupo de estudiantes es necesario:

(...) un **diseño contrastivo** en el que un grupo –el **experimental**– recibe dicho tratamiento, mientras que el otro, que representa a la misma población de sujetos, no lo recibe y se constituye así en **grupo de control**. (Seliger y Shohamy, 1989: 137)

En nuestro caso, después de haber diseñado el material didáctico de acuerdo con los principios metodológicos expuestos en el capítulo II, pretendemos probarlo en una muestra constituida por estudiantes universitarios estadounidenses de español como segunda lengua (E/L2) en un contexto de instrucción formal e institucional, y medir su eficacia tomando como parámetro el nivel de DM que alcanzan y asociando los resultados a una variable independiente: el **estilo cognitivo** que los caracteriza.

Aunque no podemos calificarlo de **diseño multicéntrico**, puesto que todos los estudiantes que participaron en la investigación pertenecían a la misma institución, **IES-Madrid**, y por consiguiente, el estudio no se llevó a cabo en varios centros, hay que decir que la procedencia en origen de los participantes es heterogénea, ya que estudian en muy diversas universidades estadounidenses<sup>61</sup> distribuidas por todo el país.

El **enfoque** que hemos adoptado es de **carácter descriptivo-comparativo**: en la configuración de los grupos objeto de estudio, la investigadora no tomó parte, sino que se los encontró ya constituidos con anterioridad:

1. El **grupo experimental**, integrado por 16 estudiantes, quedó formalizado tras la matriculación de aquellos alumnos que, libremente, decidieron cursar la asignatura de Taller de Escritura Creativa<sup>62</sup>.

2. Para establecer los grupos correspondientes a cada clase de Gramática se distribuyó, entre todos los estudiantes del programa, un examen de nivel elaborado por el Departamento de Lengua<sup>63</sup>, cuya finalidad era poder constituir los grupos definitivos para el curso regular de Gramática, de acuerdo con el nivel de dominio lingüístico alcanzado.

No se trataba, pues, de una realidad estable, sino más bien dinámica, si tenemos en cuenta que el nivel de dominio lingüístico iba a evolucionar a lo largo del curso. Todas estas circunstancias iniciales no manipulables

---

<sup>61</sup> Véase la tabla III.12 en el apartado III.4.1.

<sup>62</sup> Durante el curso de Orientación, el Taller de Escritura Creativa fue presentado a los alumnos por las profesoras de Gramática. Aquéllos que manifestaron su interés por matricularse en él recibieron información más detallada. Es probable que estos alumnos interesados recibieran comentarios por parte de otros estudiantes que ya habían participado en él. Son circunstancias difíciles de controlar y valorar, pero que, desde nuestro punto de vista, no inciden de manera negativa en la constitución del grupo. De hecho, tanto en los días anteriores como en el momento de formalizar la matrícula todo el personal, con la excepción de la coordinadora del Departamento de Lengua y del director de IES-Madrid, era ajeno a la investigación y desconocía los términos en los que ésta se iba a desarrollar.

<sup>63</sup> Nos referimos con más detalle al contenido del examen de nivel en el apartado III.3.3.2. No hemos sido autorizados, sin embargo, a incluir una copia de esta prueba.

determinan las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la investigación e imponen restricciones en el diseño.

El hecho de no haber podido realizar la asignación de los grupos de forma aleatoria<sup>64</sup>, lo convierte en un **diseño pre-experimental**, en el que se constriñe la libertad del investigador a la hora de manipular y controlar las variables. Esta circunstancia, como veremos en el apartado III.3.8., puede afectar a la validez interna del estudio, ya que aumenta el riesgo de error sistemático, fruto de posibles predisposiciones en la asignación de sujetos a los grupos. Por este motivo, en estos diseños se hace imprescindible calibrar con sumo cuidado la existencia de **homogeneidad** entre los distintos grupos.

Al tratarse de **grupos intactos**, ya constituidos previamente, el investigador no tiene la certeza de que se trate de una muestra del todo homogénea y tampoco tiene la posibilidad de llevar a cabo la asignación aleatoria de los integrantes del grupo experimental y del de control. Como contrapartida, el hecho de que la población no haya sido ni manipulada ni controlada por la investigadora convierte esta muestra en más representativa de las condiciones que encontramos en contextos educativos reales.

Otra situación que cabe reseñar, por las consecuencias que puede traer consigo, es el hecho de que la profesora que emprende el tratamiento al grupo experimental, sea, al mismo tiempo, la investigadora<sup>65</sup>.

El **tratamiento longitudinal** se desplegó durante un período de algo más de tres meses (del 3 de febrero al 14 de mayo), con una periodicidad de **dos sesiones semanales** (lunes y miércoles, de 13.30 a 14.50 h) que

---

<sup>64</sup> Proceso consistente en asignar al azar los sujetos a cada uno de los grupos que se vayan a estudiar. Con este proceso lo que se busca es garantizar que todos los participantes tengan la misma probabilidad de pertenecer a cada uno de los grupos.

<sup>65</sup> Nos referimos con más detalle a esta concurrencia en el apartado III.3.8., dedicado a las fuentes de validación interna y externa de la investigación.



sumaron 25 sesiones en total<sup>66</sup>. La duración de cada una de las sesiones fue de, aproximadamente, 80 minutos, tiempo prefijado para cualquiera de las clases que se imparten en IES-Madrid, incluidas las de Gramática.

Al comienzo y al final de la investigación, tanto el grupo experimental como el grupo de control, se distribuyeron las mismas pruebas de pretest y postest, con el propósito de obtener el corpus de datos que empleamos para contrastar cuantitativamente la eficacia del tratamiento. Se trata, por lo tanto, de un **diseño longitudinal de medidas repetidas**, pues la misma variable (mayor o menor rendimiento en términos de DM) es medida en los mismos sujetos en momentos diferentes del estudio y se indaga si, transcurrido un tiempo, el tratamiento ha producido diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en cada uno de los grupos.

Con objeto de averiguar el **estilo cognitivo** de cada uno de los participantes, se realiza el test de Análisis de Estilos Cognitivos (CSA), unas semanas después de haber completado el pretest. Al incorporar esta nueva variable en nuestro estudio y combinarla con la anterior (DM), estamos forzando una vez más los límites entre dos paradigmas metodológicos en apariencia opuestos: uno de naturaleza **empírica**, más cercano al cuantitativo, donde se emplean procedimientos objetivables y análisis estadísticos para comprobar determinada hipótesis, y otro exploratorio y **descriptivo**, más en consonancia con el paradigma cualitativo, donde el investigador da cuenta de lo que observa (proceso de identificación metafórica).

Adoptar un **diseño ecléctico** nos parece pertinente, ya que entendemos las diferencias existentes entre lo que se define como una investigación cualitativa y una cuantitativa (Larsen-Freeman y Long, 1994:

---

<sup>66</sup> Al cómputo total habría que descontar dos sesiones de exámenes parciales, tres sesiones correspondientes a las vacaciones de Semana Santa, una jornada perdida, por encontrarse los alumnos de excursión en Galicia, y una sesión más no impartida por coincidir con un día de fiesta (19 de marzo) y otras tres sesiones en las que se realizaron las pruebas (pretest, test CSA y postest).

20-21) como un *continuum*, más que como una disyuntiva tajante para el investigador. Ambos paradigmas no son rígidos ni excluyentes.

Por todo lo dicho hasta el momento, el **esquema de diseño** que corresponde a nuestra investigación puede representarse de la siguiente manera:

grupo experimental	<b>O1 EC .... X .... O2</b>	<b>O1</b> = observación primera (pretest) <b>O2</b> = observación segunda (posttest) <b>EC</b> = Test de Análisis de Estilos Cognitivos <b>***</b> = ausencia de tratamiento <b>X</b> = tratamiento
grupo de control	<b>O1 EC .... *** .... O2</b>	

Fig. III.2. Esquema de diseño de la investigación

Se trata, en suma, de un **estudio longitudinal** a partir de los datos obtenidos en un **diseño pre-experimental de medidas repetidas**, con un grupo de control no equivalente y un grupo experimental al que se le administra un tratamiento que constituye, como veremos a continuación, junto con el estilo cognitivo, la principal variable independiente.

### III.3.2. Variables objeto de estudio

Los estudios empírico como el presente exigen describir la relación entre dos o más variables. La variable que aparece influida –y que observamos y medimos– se denomina **variable dependiente (Y)**, mientras que la variable que influye –y que nosotros seleccionamos y/o manipulamos– se denomina **variable independiente (X)**.

El acercamiento deductivo permite establecer una interrelación significativa entre varios factores o variables independientes (estilo cognitivo y tratamiento), como es nuestro caso:

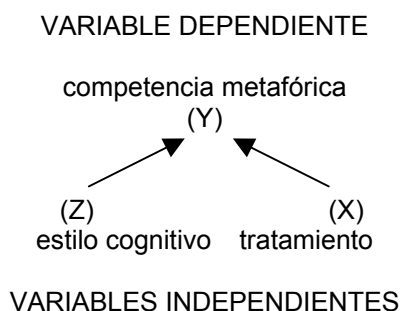


Fig. III.3. Interrelación entre variables dependientes e independientes en nuestra investigación

Si en un estudio empírico todo fue igual menos la exposición a un determinado tratamiento, es razonable presuponer que las diferencias entre los grupos se deban a la presencia o ausencia de dicha variable. En nuestro caso, el juicio se complica al tener en juego más de una variable independiente. Hay que asegurar que el grado de interdependencia entre dichas variables no se pueda atribuir a otros factores incontrolados presentes en el contexto de la investigación. Se busca que cualquier aseveración sobre las diferencias de actuación entre los grupos –en lo que a la DM se refiere– se sustente exclusivamente en la intervención del tratamiento y en el estilo cognitivo. La incidencia de esta otra variable independiente, el estilo cognitivo, se da de distinta manera, ya que se trata de un factor individual, más allá de los grupos a los que pertenece cada sujeto participante y habrá que verificar:

1. La relación existente entre el grado de DM detectada a principio de curso (pretest), y el estilo cognitivo que caracteriza a cada estudiante.
2. Si esa correspondencia (grado de DM y estilo cognitivo) se mantiene también en el posttest.

Hay que puntualizar que el estilo cognitivo funciona como lo que se conoce como una **variable de control**: aunque no todos los individuos comparten la misma, se mantiene constante a lo largo de todo el período de investigación.

El tratamiento, asociado con las características cognitivas del discente –estilo cognitivo–, puede determinar, en los miembros del grupo experimental, diferentes grados de desarrollo en su CM en la L2 (reflejados cuantitativamente por el nivel de DM registrado en el pretest y el posttest). Interesa, por ello, describir la asociación entre **X-Z** e **Y**. Para ello, necesitamos medir dichas variables en una serie de sujetos, nuestra muestra representativa. Estos resultados serán presentados e interpretados en el apartado III.4.2., dedicado describir los resultados.

En lo que se refiere a la incidencia de otras **variables extrañas** (influencia de otros docentes, de los medios de comunicación o del entorno social y cultural), a pesar de que muchas de ellas se escapan a nuestro

control, consideramos que no tienen un grado de significación suficiente como para invalidar la investigación. En el apartado III.4.1. analizamos los datos personales y académicos de los participantes que podían ejercer mayor influencia, para comprobar hasta qué punto podemos hablar de homogeneidad entre los grupos (experimental y de control) en relación con esas variables.

### **III.3.3. Contexto educativo: Instituto de Estudios Europeos (IES-Madrid)<sup>67</sup>**

La influencia que en todo proceso de aprendizaje ejercen las condiciones del entorno en el que se desenvuelven los aprendices, la manera en que se articula la transmisión cultural y, dentro de ella, la lingüística, justifica que perfilamos el **contexto educativo** donde se integran los participantes en el estudio empírico (IES-Madrid), y describamos los factores que pueden incidir desde la propia institución en el desenvolvimiento de su vida en Madrid y en las condiciones en las que se produce el contacto diario con la LM.

El **Institute of European Studies (IES)** (rebautizado en 1997 como Institute for the International Education of Students) es una organización sin fines de lucro fundada en 1950, con sede central en Chicago, y cuyo objetivo principal es proporcionar a los universitarios estadounidenses estudios académicos de alta calidad en el extranjero, que promuevan su desarrollo intercultural y que, al mismo tiempo, les sirvan para ejercitar y reforzar su competencia comunicativa en la lengua nativa del país en que se desarrolla el programa.

---

<sup>67</sup> Para ampliar y/o actualizar la información, consúltase la página web de la institución: [www.iesabroad.org](http://www.iesabroad.org).

### III.3.3.1. Los programas de IES

**IES** cuenta en la actualidad con 31 programas repartidos por 17 países<sup>68</sup>, de los cuales siete de ellos se imparten en español: cuatro están localizados en España (Barcelona, Granada, Madrid y Salamanca) y tres en países latinoamericanos de habla hispana (Argentina, Chile y Ecuador).

El programa de IES-Madrid funciona desde 1964, y se encuentra ubicado en el campus de la Universidad Complutense de Madrid (UCM)<sup>69</sup>, en el Colegio Mayor San Agustín (Avda. Séneca, s/n); allí está la oficina, la biblioteca y algunas áreas comunes como el bar, el gimnasio y el jardín, donde los estudiantes de IES-Madrid pueden entrar en contacto con otros estudiantes universitarios españoles que residen en el colegio.

A pesar de estar situada fuera del área metropolitana propiamente dicha, su sede está bien comunicada gracias, entre otros medios de transporte, a una importante línea de metro (Línea 6 – Moncloa). Su emplazamiento es muy agradable, rodeado de zonas ajardinadas e instalaciones deportivas.

Las aulas donde transcurrían las clases del programa, en el momento en el que se llevó a cabo la investigación, se encontraban repartidas entre el Colegio Mayor San Agustín y el colindante Ntra. Sra. de Guadalupe. Con excepción de una sola<sup>70</sup>, todas ellas eran recintos amplios y luminosos, con

---

<sup>68</sup> IES tiene abiertos programas en los siguientes países del mundo: Alemania (Berlín y Friburgo), Argentina (Buenos Aires), Australia (Adelaida, Melbourne y Sídney), Austria (Viena), Chile (Santiago de Chile), China (Pekín y Shangai), Ecuador (Quito), España (Barcelona, Granada, Madrid y Salamanca), Francia (Arles, Nantes y París), Holanda (Ámsterdam), la India (Nueva Delhi), Irlanda (Dublín), Italia (Milán, Roma y Siena), Japón (Nagoya y Tokio), Nueva Zelanda (Auckland y Christchurch), Reino Unido (Londres y Oxford) y Sudáfrica (Cape Town).

<sup>69</sup> El hecho de que estar ubicada dentro del campus universitario facilita los desplazamientos a aquellos estudiantes que, además de sus estudios en IES-Madrid, cursan alguna asignatura de la UCM.

<sup>70</sup> Se trataba del aula donde se impartía la clase de Gramática SP490 (español para bilingües), situada en una planta sótano que no tenía luz natural.

grandes ventanales, y contaban con un mobiliario que permitía la disposición circular de los estudiantes, la más idónea, tanto para una clase de idiomas como para el desarrollo de un Taller de Escritura Creativa como el nuestro.

En IES-Madrid se desarrollan tres programas al año:

1. **Otoño** (de principios de septiembre a la primera quincena de diciembre).
2. **Primavera** (de la primera quincena de enero a la primera de mayo).
3. **Verano** (de finales de mayo a principios de julio).

Cada uno de ellos, exceptuando el de Verano<sup>71</sup>, se inicia con un curso de Orientación obligatorio, de dos semanas de duración, durante las cuales los estudiantes reciben, entre otras, clases diarias de lengua española, cuyo objetivo no es sólo refrescar aspectos funcionales, gramaticales y léxicos ya adquiridos, sino, también, proporcionarles instrumentos culturales y lingüísticos que faciliten su inserción y favorezcan su adaptación.

Es importante destacar que, en esta primera fase de orientación, los distintos grupos de lengua no se establecen de acuerdo con el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes. El criterio es aleatorio, y, para evitar que se identifique cada clase con un mayor o menor nivel de gramática, cada grupo recibe el nombre de una ciudad española (por ejemplo, Madrid, Sevilla, etc.). Los contenidos, así como los materiales didácticos y los horarios de clase, son los mismos para todos los grupos de lengua; sólo varía el profesor que los imparte. La metodología empleada en las distintas clases de lengua española durante la Orientación, tal y como ocurre luego durante el curso regular, se inscribe dentro del enfoque comunicativo.

---

<sup>71</sup> El curso de Verano, al ser mucho más corto, se inicia con un solo día de charlas de orientación y otro día de excursión a Segovia.

### III.3.3.2. La prueba de nivel

Al finalizar la Orientación, los estudiantes se someten a una prueba o examen de nivel<sup>72</sup> que determina en qué grupo de Gramática se integran obligatoriamente<sup>73</sup> durante el curso regular.

Esta prueba de nivel la administró en cada grupo quien había sido su profesor de lengua durante la Orientación. La prueba duró en total tres horas y tuvo lugar en la misma aula donde se impartía el curso de Orientación. El examen tenía dos partes: una prueba escrita y otra oral.

La **parte escrita** consistía en una serie de preguntas de gramática y la realización de una composición. La duración de esta parte escrita era de una hora y media, como máximo. Las preguntas estaban en consonancia con los contenidos expuestos a lo largo del curso de Orientación, y se presentaban de menor a mayor grado de dificultad:

1. Concordancia (completar oraciones en las que se habían eliminado las desinencias de género y número a nombres y adjetivos).
2. Escritura de números (oraciones en las que había que escribir el número incluido).
3. Léxico (serie de adjetivos para su colocación adecuada).
4. *Ser y estar* (ejercicios de rellenar huecos, tanto en oraciones como en textos).
5. Pronombres personales.

---

<sup>72</sup> Por expreso deseo del Departamento de Lengua de IES-Madrid, no contamos con una copia de esta prueba de nivel correspondiente al curso de Orientación de Primavera de 2003. Mantuvimos, sin embargo, una larga conversación con la entonces coordinadora del Departamento de Lengua, la profesora Ana Martín, que nos explicó cuáles eran los contenidos de esta prueba. Trasladamos a este apartado la información obtenida.

<sup>73</sup> En la práctica, existen algunos casos excepcionales de alumnos que no cursan Gramática o que abandonan este curso a los pocos días. Se trata de estudiantes que son bilingües y que prefieren aprovechar el tiempo para asistir a otras clases; o estudiantes que cursan en Madrid todo el año y se les ofrece la opción de no tener que matricularse por segunda vez en un curso de Gramática.

6. Oraciones interrogativas (formulación de preguntas a partir de la respuesta).
7. Preposiciones (ejercicio de rellenar huecos y de reposición, en un texto, de la preposición adecuada sin dar opciones).
8. *Por* y *para* (ejercicio de rellenar huecos).
9. Pasados del modo indicativo (ejercicio de rellenar huecos, terminar libremente oraciones en las que aparece algún marcador temporal de pasado).
10. Uso de los tiempos del modo indicativo y del subjuntivo (ejercicio de rellenar huecos, terminar libremente oraciones incompletas).

El ejercicio de **composición** planteaba una situación en la que el estudiante debía imaginar que había finalizado su estancia en Madrid y tenía que aconsejar, explicar y dar su opinión sobre los aspectos que más le habían gustado de su estancia en España. Se sugería de manera explícita la referencia a temas concretos, como la gastronomía, las diferencias culturales o de horarios.

La **parte oral** podía tener una duración máxima de una hora y media. El procedimiento seguido fue el siguiente. En primer lugar, se dividió la clase en grupos de tres estudiantes. Cada grupo tenía que elegir un tema<sup>74</sup> de los trabajados en clase durante la Orientación. Después, se les daban 45 minutos para prepararlo en grupo. Durante ese tiempo podían consultar todo el material que consideraran necesario (apuntes, diccionarios, libros, enciclopedias, etc.). Transcurrido ese tiempo, cada grupo exponía su trabajo. Las fórmulas elegidas para la exposición podían ir desde un “teatrillo”, un diálogo, hasta la exposición académica sobre el tema. Durante la prueba no podían usar ningún material escrito. Según nos explicó la coordinadora, se adoptó esta modalidad de prueba oral porque, en opinión del departamento, propicia una situación de interacción más comunicativa que la entrevista de dos o tres minutos con el profesor, donde, con frecuencia, ésta se

---

<sup>74</sup> Hay que aclarar que los estudiantes conocían desde el principio de la Orientación la modalidad de la prueba oral y, por lo tanto, podían preparar con antelación los materiales; incluso elegir el tema y esbozar los contenidos.



interrumpe y el diálogo se convierte en un ejercicio de preguntas y respuestas. Esta parte oral se puntuaba del 1 al 5, teniendo en cuenta cómo había sido el uso del presente, de los pasados del indicativo y del subjuntivo, el léxico utilizado, la fluidez demostrada y la mayor o menor nitidez en la pronunciación.

Cada profesora corregía en casa únicamente la parte escrita de los alumnos que habían asistido a su clase durante el curso de la Orientación y tenían también la posibilidad de revisar, al día siguiente, los exámenes correspondientes a los alumnos del grupo de Gramática que iba a impartir durante todo el cuatrimestre.

A todos los alumnos se les advertía de que, en principio, no eran posibles los cambios de nivel de Gramática. En el caso de que algún estudiante demostrara mucho interés por cambiar, se le exigía hacer el examen final correspondiente al curso que quería superar; el cambio sólo se efectuaba si el estudiante conseguía obtener una puntuación del 50% como mínimo.

### **III.3.3.3. Programa de Primavera de 2003: cursos de Gramática y cursos optativos**

En el cuatrimestre de Primavera de 2003, tras realizar la prueba de nivel, los estudiantes del programa quedaron distribuidos en los siguientes cursos de Gramática:

**SP375** Gramática avanzada y uso I (A y B)<sup>75</sup>

**SP376** Gramática avanzada y uso II (A y B)

---

<sup>75</sup> El desdoblamiento de dos grupos por cada nivel de gramática (A y B) vino provocado por el elevado número de estudiantes matriculados, nada menos que 146 en total, y por la prescripción impuesta por parte del Departamento de Lengua de no sobrepasar los 15 alumnos por clase. No existía ninguna diferencia en cuanto al nivel de competencia lingüística entre el grupo A y el grupo B de cada nivel. Nosotros elegimos al azar los grupos A de cada nivel (más la única clase de Español para bilingües), para conformar nuestro grupo de control.

**SP377** Gramática avanzada y uso III (A y B)

**SP476** Estilística I (A y B)

**SP477** Estilística II (A y B)

**SP490** Español para bilingües<sup>76</sup>

Como se observa en la lista anterior, había seis niveles de gramática, uno de ellos integrado por alumnos bilingües. En relación con el nivel de dominio lingüístico y comunicativo<sup>77</sup> al que corresponde cada uno de dichos niveles, hay que decir que, tal y como nos dijo la coordinadora, los cursos **SP375** y **SP376** están más volcados hacia el desarrollo integral de la competencia comunicativa, mientras que los niveles **SP377**, **SP476** y **SP477** se orientan más hacia la reflexión gramatical. Cada uno de los 11 grupos de Gramática resultantes tenía una profesora distinta. Dichas docentes integran el Departamento de Lengua de IES-Madrid, el único que funciona como tal (esto demuestra la importancia que se le da a la enseñanza del español como L2 dentro de la institución), y que era coordinado por una de ellas. El perfil académico de las profesoras que

---

<sup>76</sup> Uno de sus objetivos es el de preparar a los alumnos bilingües que quieran presentarse al examen para la obtención del Diploma Superior de Español (D.S.E.).

<sup>77</sup> Normalmente, los números 300 corresponden a asignaturas de tercer año de universidad y los 400 a asignaturas de cuarto año. Sin embargo, existe una gran variación entre las distintas universidades estadounidenses con respecto a los códigos numéricos usados. Esto plantea un problema para los centros de *study abroad* como IES-Madrid: ¿Qué significan en términos de nivelación los códigos de las asignaturas de español como LE cursadas por los estudiantes antes de llegar aquí? La dificultad de responder a esta pregunta trae consigo la necesidad de nivelar y volver a nivelar a los alumnos antes y después de un período de estudio en el extranjero. A este respecto, en 2007 se celebró en Granada un congreso de centros IES para reflexionar sobre cómo se podía resolver esta situación. Se valoraron las siguientes opciones: definir los niveles de IES según el *MCER* o según el *ACTFL* (directrices del American Council for the Teaching of Foreign Languages). Ambos sistemas ofrecen ventajas e inconvenientes. Si bien en Europa, el *MCER* aparece como la opción más rentable, no contempla la posibilidad de que las destrezas se desarrollen a distintas velocidades y de que, dentro del mismo nivel, pueda haber disparidades entre ellas. Tampoco advierte de que el número de horas para alcanzar el siguiente nivel aumenta en los niveles altos, hasta el punto de requerir, en algunos de ellos, un período de estancia en el extranjero. En términos muy generales, se podría decir que los alumnos de IES-Madrid suelen situarse entre un B1+ y un C1 (normalmente, son hablantes por legado), según los descriptores del *MCER*. De modo esporádico, puede haber algún C2 y, en estos casos, suelen estar exentos de la obligación de cursar Gramática.

impartieron clase a los diferentes grupos A de Gramática, así como la profesora del grupo de bilingües era, en líneas generales, bastante semejante: todas mujeres licenciadas universitarias<sup>78</sup> y con una amplia experiencia docente en enseñanza de E/LE y E/L2.

Una vez constituidos los grupos (experimental y de control), las profesoras de Gramática fueron informadas sobre los términos en los que se iba a desarrollar nuestra investigación experimental y accedieron a colaborar. Esta colaboración consistía en ceder parte de su clase para la realización de las pruebas objetivas a sus alumnos (pretest, posttest y el test de estilos cognitivos).

Para el cuatrimestre en el que se llevó a cabo nuestro estudio empírico (Primavera de 2003), la relación de los cursos optativos<sup>79</sup> ofrecidos por la institución, entre los que se encontraba el del Taller de Escritura Creativa (**SP482**), fueron los siguientes:

HISTORIA: Historia española contemporánea

HISTORIA DEL ARTE:

Historia de la arquitectura española  
El Greco, Velázquez y Goya en el Museo de El Prado<sup>80</sup>  
Pintores españoles del siglo XX  
Historia de la pintura española  
Gestión del patrimonio cultural

CERÁMICA: Taller de cerámica<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> Dos en Filología Hispánica (SP375A y SP376A), una en Filología Inglesa (SP377A), una en Ciencias de la Información (SP490), una en Geografía e Historia (SP476A) y una en Ciencias Biológicas (SP477A). Dos de ellas (SP375A y SP477A) poseen, además, un M.A. en Literatura Latinoamericana (University of Maryland) y en Humanidades (University of Southern Methodist), respectivamente.

<sup>79</sup> Cada curso que el estudiante realiza dentro del programa de IES-Madrid o fuera de él (UCM) proporciona un número de créditos que será después reconocido por su respectiva universidad en los Estados Unidos. Cada estudiante tiene que reunir en total un mínimo de 15 créditos y un máximo de 19. Lo que suele ocurrir es que la mayoría tiene 16 créditos (4 de la clase de Gramática + 4 cursos de 3 créditos cada uno). El caso de 15 créditos (el mínimo) está establecido sólo para aquellos estudiantes a los que se les exime de la clase de Gramática y eligen otro curso como alternativa (3 créditos).

<sup>80</sup> Esta clase se imparte en numerosas ocasiones en las salas de propio Museo de El Prado.

<sup>81</sup> El Taller de cerámica se lleva a cabo en la Escuela Municipal de Cerámica de la Moncloa, donde los estudiantes de IES-Madrid comparten clase con alumnos nativos.

CINE:

El cine español contemporáneo  
Luis Buñuel y su época

CIENCIAS POLÍTICAS: Movimientos políticos e ideológicos europeos

TEATRO: Teatro en vivo (taller de interpretación teatral)

LENGUA ESPAÑOLA (materias optativas adicionales):

Taller de escritura creativa  
Español de los negocios

LITERATURA:

Escritoras españolas y latinoamericanas contemporáneas  
Teatro español contemporáneo  
Novela española contemporánea  
Novela latinoamericana contemporánea  
García Lorca y su época

ECONOMÍA:

Economía española y de la Unión Europea frente al desafío de  
Latinoamérica  
España y la Unión Europea

NEGOCIOS INTERNACIONALES:

Gestión del patrimonio cultural  
Organización y gestión de empresas

PRÁCTICAS: Seminario de prácticas<sup>82</sup>

Además de estos cursos, los estudiantes de IES-Madrid tienen la oportunidad de matricularse en alguna asignatura de la UCM en la que estén interesados. Durante el período de matriculación son asesorados en todo momento por los miembros del personal académico encargado de la atención a los estudiantes.

Conscientes de las diferencias existentes entre el sistema académico estadounidense y el español, IES-Madrid organizaba un seminario, el Taller de la UCM, pensado para que los estudiantes matriculados en la universidad se familiarizaran con sus diferencias de funcionamiento. Este

---

<sup>82</sup> Como una fórmula más de integración en la cultura española, los estudiantes de IES-Madrid con un nivel de español oral avanzado pueden llevar a cabo una pasantía (*internship*). Además de las prácticas propiamente dichas, IES-Madrid ofrece un seminario que presenta los aspectos sociales y ambientales del mundo laboral español y constituye un foro donde poder discutir y analizar la experiencia con un consejero académico o tutor. Los estudiantes elaboran un diario de trabajo y se someten a un informe final que analiza y evalúa las actividades que desarrollaron durante el *internship*.

seminario fue impartido por una profesora de la UCM que también daba clase en IES-Madrid.

#### III.3.3.4. Diplomas, excursiones, alojamiento y tutor

Cada cuatrimestre, un grupo de estudiantes provenientes del curso España y la Unión Europea participan en el denominado Modelo de la Unión Europea (*Model European Union*). Durante una semana, cada uno de estos alumnos asume el papel de ministro de asuntos exteriores (*foreign minister*), primer ministro o miembros del gabinete de prensa (*press corp*) de un estado de la Unión, y debaten públicamente temas de actualidad que afectan a la Comunidad Económica Europea.

Los integrantes del curso **SP490** (Español para bilingües) pueden examinarse para obtener el Diploma Superior de Español (D.S.E.). Asimismo, IES-Madrid tiene firmado un acuerdo con la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid-Universidad de Alcalá de Henares, según el cual los estudiantes que, además de cursar algunas materias optativas del programa, estén matriculados, al menos, en dos asignaturas de la Universidad Complutense de Madrid, pueden realizar el examen para obtener el Certificado Superior de Español de los Negocios.

El programa de IES-Madrid ofrece a lo largo del curso una serie de **excursiones** de carácter opcional<sup>83</sup>.

IES-Madrid se encarga también de proporcionar y organizar el **alojamiento** a los estudiantes. La mayoría de ellos viven en casa de señoras o familias españolas, aunque algunos prefieren residir en el Colegio Mayor San Agustín. La intención es ofrecerles la posibilidad de entrar en contacto

---

<sup>83</sup> En el de Primavera de 2003 se organizaron las siguientes: **El Escorial y Segovia** (del viernes 17 al sábado 18 de enero), **Toledo** (sábado 25 de enero), **Andalucía** (Córdoba, Sevilla, Jerez de la Frontera) y **Extremadura** (Mérida) (del jueves 30 de enero al domingo 2 de febrero), **Granada** (del jueves 20 al domingo 23 de febrero), **Cuenca** (sábado 1 de marzo), **Galicia** (El Camino de Santiago) (del sábado 22 al martes 25 de marzo) y **Salamanca** (sábado 26 y domingo 27 de abril).

directo con aspectos de la vida cotidiana española y que, al mismo tiempo, puedan ejercitar la interacción oral en español con hablantes nativos. Por ejemplo, los estudiantes comparten con sus familias españolas el momento del desayuno y el de la comida.

Se suelen alojar dos estudiantes en cada casa. Esta circunstancia facilita la adaptación pero, al mismo tiempo, provoca que no siempre se hable en español dentro del domicilio. Estas viviendas suelen estar situadas en áreas urbanas que corresponden a un nivel socioeconómico y cultural que podemos calificar de medio-alto (Barrio de Salamanca, Paseo del Pintor Rosales, etc.).

Existe, asimismo, una figura de intermediación dentro del organigrama institucional de IES-Madrid que es la del **tutor**. Son estudiantes universitarios españoles contratados por la institución que tienen como cometido acompañarlos en sus salidas y actividades de ocio.

### III.3.4. Participantes

De los 146 sujetos que componían la población estudiantil de IES-Madrid durante el cuatrimestre de Primavera 2003, participaron en la investigación un total de 58 estudiantes.

El **grupo experimental** quedó configurado con los 16 alumnos que se matricularon en el Taller de Escritura Creativa (**SP482**). El **grupo de control** estaba integrado por 42 de los 72 que componían los **grupos A** de Gramática más los integrantes del grupo de Español para bilingües (**SP490**).

	grupo experimental	grupo de control					
curso	SP482	SP375A	SP376A	SP377A	SP476A	SP477A	SP490
integrantes	16	10	14	11	15	9	13
participantes	16	5	10	6	10	4	7

Tabla III.8. Distribución de frecuencias de los sujetos que participaron y quedaron excluidos del estudio en el grupo experimental y de control

La diferencia entre el número total de los integrantes del grupo de control respecto al de participantes en la investigación se debe, no sólo a

que hubo algunos que desde el principio no quisieron participar (20 en total) o no realizaron la prueba inicial de pretest por haber faltado ese día a clase (cinco en total), sino también, al propio desgaste que sufre cualquier estudio longitudinal de medidas repetidas, atribuible al paso del tiempo –a mayor duración, mayor desgaste–. En nuestro caso concreto, los cambios en la composición de la población estudiada que se produjeron durante la recogida de datos se debieron al hecho de que algunos participantes no realizaron la prueba final de posttest porque ese día no acudieron a clase. Dichos sujetos, cinco en total, no han sido contabilizados en el análisis. Tras asumir estas pérdidas, la muestra quedó establecida de la siguiente forma:

grupo experimental	grupo de control	total muestra
16	42	58

Tabla III.9. Distribución de sujetos participantes en el grupo experimental y de control

Al tratarse de **grupos intactos o incidentales**, es decir, en los que no era posible la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos ya constituidos de acuerdo con el nivel de lengua (subgrupos de control) o según la libre elección de los estudiantes (grupo experimental), tuvimos que asumir desde el principio, como algo inevitable, el desequilibrio existente entre el número de sujetos que integran uno y otro grupo. Esta circunstancia nos obligaba a comprobar con más interés, si cabe, si los dos grupos eran homogéneos en las variables que consideramos que podían influir de algún modo en los resultados de la investigación.

### III.3.5. Instrumentos de medida

Procedemos, a continuación, a explicar en qué consiste cada una de las pruebas empleadas para la recogida del corpus de datos y de qué manera se llevaron a cabo.

#### III.3.5.1. Pretest y posttest

Los **test de habilidad** –o de rendimiento– nos sirven para medir si los niveles de DM de los aprendices que han participado en el Taller de Escritura Creativa son cuantitativamente comparables con los de aquellos

otros que no habían recibido dicho tratamiento. El posttest es lo que nos sirve de **prueba de evaluación** (*achievement test*), ya que con él valoramos lo que se ha modificado tras la aplicación o la ausencia del tratamiento.

La **modalidad de prueba** que consideramos válida para que nos proporcionara este tipo de medidas fue la **composición**. El **procedimiento** elegido para recoger los datos de las dos pruebas escritas, sobre los que poder determinar el grado de desarrollo de este aspecto concreto de la CM que es la producción de metáforas lingüísticas, fue el de la **producción escrita dirigida** (Larsen-Freeman y Long, 1994), donde lo escrito se considera una respuesta a una serie de estímulos concebidos para que cada participante se vea más inclinado a utilizar determinados recursos. En nuestro caso, los estímulos empleados, tanto en el pretest como en el posttest, fueron: un fragmento de la novela *El cartero de Neruda* (1986) de Antonio Skármeta (1), en el que se define qué es una metáfora, junto con una ejemplificación (2 y 3), elaborada por nosotros, que acompaña al enunciado del ejercicio de composición que se propone en cada caso, y un espacio (4) ideado para escribir las primeras ideas<sup>84</sup>.

El **formato** de ambas pruebas incorpora un **único canal** –el escrito– , así como una sola dirección productiva (McNamara, 2000: 96), sin tener en cuenta el trabajo de comprensión lectora del fragmento de Skármeta y de la ejemplificación que incluimos a continuación:

---

<sup>84</sup> Es interesante destacar que ese espacio fue utilizado sólo en 13 de las 116 producciones escritas (pretest y posttest) que integran nuestro corpus. Tampoco existe coincidencia en los sujetos que lo usan: aquéllos que lo emplean en el pretest no lo hacen necesariamente en el posttest (sólo dos casos). Esto demuestra hasta qué punto los estudiantes están acostumbrados a escribir directamente, sin usar borradores.



(1) Pretest y posttest

– ¡*Metáforas*, hombre!  
– ¿Qué son esas cosas?  
El poeta puso una mano sobre el hombro del muchacho.  
– Para aclarártelo más o menos imprecisamente, son modos de decir una cosa comparándola con otra.  
– Deme un ejemplo.  
Neruda miró su reloj y suspiró.  
– Bueno, cuando tú dices que *el cielo está llorando*. ¿Qué es lo que quieres decir?  
– ¡Qué fácil! Que *está lloviendo*.

A. Skármeta. *El cartero de Neruda*

(2) Pretest

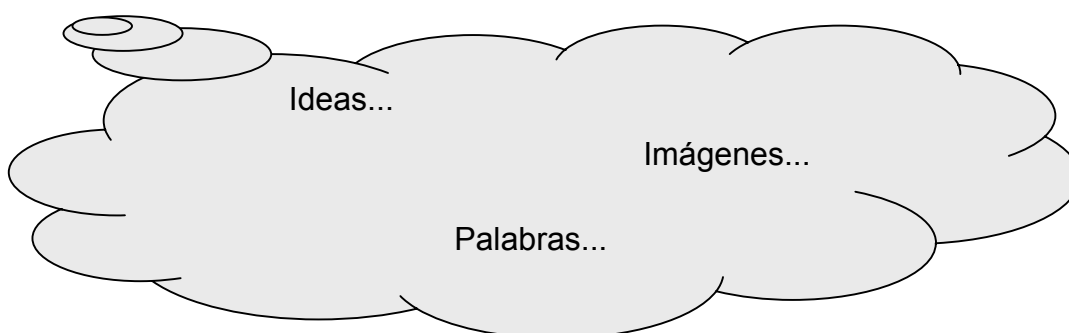
Mira, **para mí la felicidad es una puerta frágil que abre el corazón...** ¿Y para ti? ¿Qué es para ti la felicidad? Trata de expresarlo en 15 líneas.

(3) Posttest

Mira, **para mí la amistad es un árbol que siempre te da frutos...** ¿Y para ti? ¿Qué es para ti la amistad? Trata de expresarlo en 15 líneas.

(4) Pretest y posttest

TUS PRIMERAS IDEAS...



El **tema de composición** propuesto en el pretest (la felicidad) difiere del planteado para el posttest (la amistad). La introducción de esta diferencia en el tema de la composición trata de evitar el denominado **efecto de recuerdo** o **del test** que consiste en que los aprendices lleguen a

convertirse en *expertos* de la prueba al estar familiarizados con ella. Según Hatch y Farhady (1982: 22), el tiempo que tiene que transcurrir entre el pretest y el posttest debe ser, como mínimo, de dos semanas.

Es cierto que en nuestra investigación pasaron meses<sup>85</sup> entre la realización de una y otra prueba, tanto en el grupo experimental como en el de control; sin embargo, preferimos asegurarnos y no repetir el mismo tema para no poner en peligro la variabilidad interna de la investigación. Buscamos dos temas que guardaran semejanzas suficientes en cuanto a su conceptualización<sup>86</sup> como para que fueran equiparables. Esta semejanza permite, además, que se mantenga el mismo grado de dificultad en ambas pruebas.

### III.3.5.2. Test de Análisis de Estilos Cognitivos (CSA) (Riding, 1991)

Para determinar el **estilo cognitivo**<sup>87</sup> de los sujetos participantes empleamos el test de Riding, **Cognitive Styles Analysis (CSA)**. Riding define *estilo cognitivo* como “el enfoque preferido y habitual de un individuo para **organizar** y **representar** información” (Riding y Rayner, 1998: 8), y lo considera una modalidad inconsciente y automática de conducta individual que marca diferencias en los procesos de aprendizaje. De hecho, los distintos estilos cognitivos se establecen a partir de una serie de **estrategias de aprendizaje**<sup>88</sup> que aparecen correlacionadas con cierta

---

<sup>85</sup> Véase tabla III.10 (III.3.6.).

<sup>86</sup> Se trata en ambos casos de dos conceptos abstractos, uno de ellos (la amistad) utilizado por Danesi en su estudio de 1991 (Danesi, 1991a) (III.1.1.2.).

<sup>87</sup> Véase la nota 196 del capítulo I.

<sup>88</sup> Mientras que los **estilos cognitivos** son constantes, tienen una base física y se consideran rasgos de la personalidad y del temperamento de un individuo, las **estrategias de aprendizaje** no son fijas sino que se despliegan en cada caso para enfrentarse a situaciones y tareas concretas. Existe, además, la posibilidad de que puedan variar, aprenderse y desarrollarse. “Los estilos cognitivos que se relacionan específicamente con un contexto educativo, en el que los factores afectivos y fisiológicos se entremezclan” (Martínez Martínez, 2001: 101) son lo que conocemos como **estilos de aprendizaje**.

frecuencia y que los caracterizan. Tal concurrencia significativa permite marcar la tendencia en un sujeto.

La determinación del estilo cognitivo al que tiende cada estudiante constituye una valiosa fuente de información sobre el modo en que éste se enfrenta a las distintas tareas y actividades de aprendizaje. Si queremos aumentar el rendimiento de nuestros aprendices, no podemos suponer que todos ellos aprenden de manera similar. Parece probado que cuando la metodología del curso está de acuerdo con el estilo cognitivo de un estudiante, éste aprende con mayor celeridad. Está claro que no podemos dividir la clase según los distintos estilos cognitivos, pero sí tenemos la oportunidad de elaborar y poner en práctica materiales didácticos que diversifiquen lo más posible la enseñanza de la LM teniendo en cuenta esas tendencias individuales. De esta manera, se les estará estimulando para que desarrollen su versatilidad en varios de esos estilos (Larsen-Freeman y Long, 1994: 195).

Nos decantamos por el test de Riding porque queríamos emplear el mismo que había utilizado Jeannette Littlemore en sus dos estudios empíricos llevados a cabo en 2001 (recogidos en Littlemore, 2001a y d). Después comprobamos que posee, además, una **firme base teórica**<sup>89</sup> en sus planteamientos y, al mismo tiempo, **un formato sencillo de aplicación**. El **CSA** reúne estas otras ventajas:

1. Es fácil de administrar y puede realizarse con un mínimo de vigilancia en un corto período de tiempo (aproximadamente diez minutos).
2. Las distintas tareas que lo componen no son complejas y son realizadas con facilidad por la mayoría de los adultos e incluso por niños (a partir de los nueve años).

---

<sup>89</sup> Los estudios que lo han empleado demuestran que las dos dimensiones de estilo cognitivo que mide el CSA (holístico-analítica y verbal-visual) poseen correlatos fisiológicos que las apoyan (Riding y Rayner, 1998: 100-104). Los fundamentos teóricos en los que se basa están recogidos en Riding y Cheema (1991), Riding (1997) y Riding y Rayner (1998: 44-47).

3. Es capaz de evaluar de manera directa las fuentes que subyacen a los modelos de conducta de un individuo, al no tratar de determinar sus actitudes u opiniones por medio de un cuestionario.

4. No supone una amenaza o intrusión para el sujeto, porque no pregunta detalles personales y requiere del sujeto sólo juicios simples y neutrales.

5. La anotación de los resultados se hace de manera automática y los estilos cognitivos se despliegan al final de la valoración.

No fue necesario adaptar el test en ningún sentido. Se optó por la versión original en inglés, a pesar de que existía una en español<sup>90</sup>; nos pareció más útil para asegurar su plena comprensión, ya que se trataba, en todos los casos, de la lengua nativa de los participantes.

El **fundamento teórico** en el que se apoya esta prueba es el siguiente: Riding propone la reducción a dos dimensiones básicas<sup>91</sup> de estilo cognitivo, independientes entre sí (la posición de un individuo en una de ellas no afecta a la posición que ocupe en la otra).

La primera bipolaridad se refiere a la tendencia de procesamiento y organización **holístico-analítica** (*wholist-analytic dimension*) y se basa en la dimensión de dependencia-independencia de campo (Witkin y Goodenough, 1977) (DIC)<sup>92</sup>. La segunda bipolaridad se corresponde con la preferencia por

<sup>90</sup> Christian Hederich Martínez fue quien produjo la versión en español del CSA. Adoptamos, por ello, la traducción propuesta en su tesis doctoral (Hederich Martínez, 2004) para referirse a la dimensión holístico-analítica (*wholist-analytic* u *holistic-analytic dimension*) y a la verbal-visual (*verbal-imagery* o *verbalizer-imager dimension*).

<sup>91</sup> La de Riding y Cheema (1991) y su grupo de investigación de la Universidad de Birmingham constituye una de las propuestas más rigurosas de integración y/o agrupación de los estilos cognitivos en un modelo de dos dimensiones, avalada empíricamente. Tras una amplia revisión bibliográfica de estudios sobre estilos cognitivos, llegan a la conclusión de que la gran diversidad existente en la manera de nombrar y concebir las mismas dimensiones de estilos cognitivos (encontraron más de 30 etiquetas diferentes) no hace sino poner trabas al desarrollo de la investigación en dicho campo.

<sup>92</sup> Según esta dimensión, un estilo *independiente de campo* señala la capacidad del sujeto para apreciar una parte relevante del campo perceptivo separada del contexto que la rodea y que actúa como distractor. El estilo *dependiente de campo* identifica la tendencia a

un estilo de **representación** de la información (código preferido) **verbal-visual** (Riding y Cheema, 1991), y proviene de la teoría de la Codificación Dual de Paivio (1983)<sup>93</sup>. Las dos dimensiones son evaluadas a través de tareas simples que reflejan el procesamiento cognitivo subyacente natural para cada sujeto, y la manera en que éste suele **organizar** la información (de forma holística o analítica) y la **representa** mientras la procesa (verbal o visualmente, mediante imágenes mentales). Los sujetos<sup>94</sup> se irán situando así a lo largo de un *continuum* en relación con cada una de las dos dimensiones apuntadas, tal y como aparecen representadas en la siguiente figura:

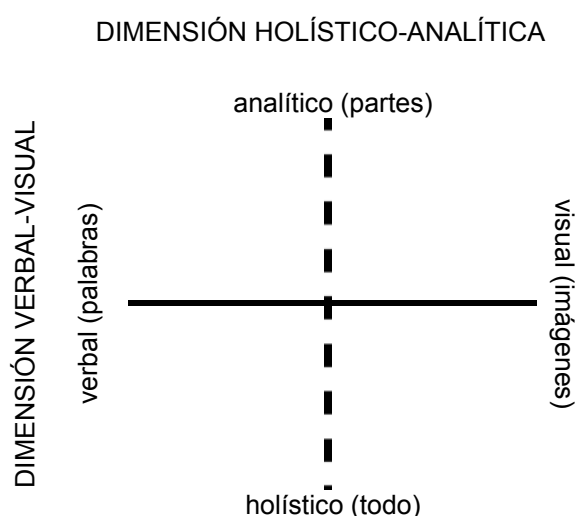


Fig. III.4. Las dos dimensiones de estilos cognitivos  
(Riding y Cheema, 1991; Riding, 1991)

depender del campo total, de manera que las distintas partes integradas en él no son percibidas por separado. Riding integra también en la dimensión holístico-analítica las de reflexividad-impulsividad y *centración*-barrido. Véase Hederich Martínez (2004: 44).

<sup>93</sup> Littlemore y Low (2006b: 57-59) se refieren a esta teoría al hablar del importante papel que juega la **formación de imágenes** (*image formation*) en la comprensión y producción del lenguaje figurado. La **teoría de la Codificación Dual** de Paivio (1983) (DCT) sostiene que los datos verbales y los no verbales se almacenan por separado, sobre todo cuando se trata de datos visuales. Mientras que los datos verbales tienden a ser secuenciales, a los no verbales se puede acceder de forma paralela —es más fácil conectar o superponer dos imágenes mentales que dos palabras u oraciones—. Los dos tipos de datos están, sin embargo, vinculados: mientras que es difícil crear imágenes de palabras abstractas, las que designan cosas concretas reciben apoyo inmediato de la imagen; por eso, podemos decir que están doble o “dualmente codificados”.

<sup>94</sup> Según Riding, no existen diferencias significativas en cuanto al sexo. Los resultados son aplicables tanto a mujeres como a hombres.

Como vemos, se trata de dos ejes cartesianos: en la abscisa se encuentra la dimensión **verbal-visual**, siendo éstos los dos polos del continuo. En el eje ordinal aparece representada la dimensión **holístico-analítica**. Se forman así cuatro cuadrantes donde quedan situados los distintos sujetos.

En la medida en que un sujeto tienda a procesar la información en su conjunto o descomponiéndola en partes (figura III.5), se situará, respectivamente, más cerca del polo holístico o del analítico.

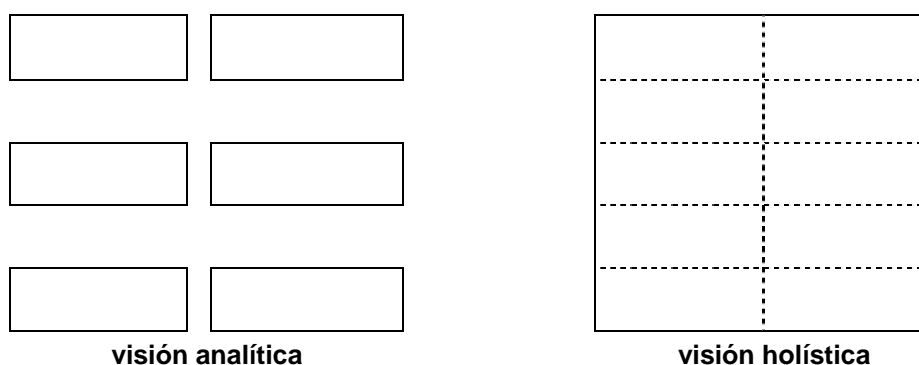


Fig. III.5. Representación gráfica de la visión analítica y de la holística

La proximidad a cada uno de los polos imprime una serie de ventajas e inconvenientes en el procesamiento. Los **holísticos** tienden a adoptar una perspectiva integral, y a apreciar las situaciones en su contexto global; sin embargo, tienen dificultades para separar o descomponer una situación o información en partes y existe siempre el riesgo de que no discriminen con claridad los elementos que constituyen o componen el todo de la nueva información o situación. En lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, los holísticos están más orientados hacia la lengua como **instrumento de comunicación** y no como sistema.

Los **analíticos** tienden a procesar descomponiendo la información en partes y poniéndola en relación con sus conocimientos previos; son capaces de concentrarse en uno o dos aspectos, excluyendo los demás; esto les permite ir con rapidez al meollo de un problema. Son capaces de apreciar y establecer similitudes y diferencias entre las partes. Un peligro para ellos es fijar demasiado su interés en un único aspecto de ese todo y llegar a distorsionarlo o a exagerar su importancia, al considerarlo

prominente con respecto al resto. Esto hace que, en ocasiones, no tengan una visión equilibrada del conjunto y pueden llegar a excluir aspectos relevantes. Este perfil les hace estar más inclinados a aprender de forma separada los diferentes **elementos de la lengua**, que a usarla como instrumento de comunicación.

De los estilos cognitivos, la dimensión verbal-visual es una de las más estudiadas. Se ha descubierto que las personas varían de manera significativa en su capacidad para procesar información verbal o visualmente (Riding y Cheema, 1991) y en su tendencia a decantarse por uno de estos dos modos de procesamiento (Katz, 1983).

Según la tendencia que presente cada sujeto a representar la información procesada de manera verbal, es decir, por medio de palabras o asociaciones verbales; o se incline más hacia la representación mediante formas visuales, o sea, a través de imágenes mentales, se situará más cerca del polo verbal o del visual. Esto no significa que ambos grupos no puedan emplear conscientemente los dos modos de representación, sino que refleja cuál es la manera habitual y más natural para cada uno de ellos.

Los **verbales** tienden a procesar la información en términos lingüísticos y tienen mayor facilidad para aprender empleando materiales textuales que esquemas o diagramas.

Los **visuales** tienden a procesar la información a través de imágenes mentales y son mejores trabajando con información espacial o direccional. Cuando leen, escuchan o consideran información, experimentan de manera espontánea y fluida la irrupción de imágenes mentales. Aprenden mejor con exposiciones visuales, ya que encuentran las imágenes más clarificadoras que las palabras.

En cuanto al **formato de aplicación**, el test **CSA** está constituido por una batería de tres pruebas de aplicación computarizada. Estas pruebas se

fundamentan en la determinación de los tiempos de latencia de respuesta frente a diferentes tareas. La respuesta dicotómica (**sí/no**)<sup>95</sup> facilita al estudiante su ejecución. La sencillez del procedimiento para responder a los distintos ítems nos parece una cualidad esencial que evita que las posibles dificultades que pudieran haber surgido derivadas del procedimiento actuaran como distractores y restaran validez a esta prueba.

La **primera serie de preguntas** está diseñada para medir el procesamiento cognitivo en su dimensión **verbal-visual** (Katz, 1983), que, como veíamos, se refiere a las preferencias de cada sujeto a pensar en palabras o por medio de imágenes mentales. Se les presenta a los participantes pares de palabras y se les pregunta si están relacionadas por **el color**, por **la clase** o **si no están relacionadas**. Por ejemplo:

(1) Are **BLOOD** and **TOMATO** the same colour?

(2) Are **CAR** and **VAN** the same type?

De los 40 ítems que integran la serie, 20 son iguales y 20, diferentes.

Los pares de color están pensados para utilizar un **procesamiento visual** (*imaginal processing*) y los de “clase” para un **procesamiento verbal**. (*verbal processing*). El programa va registrando los ratios de los tiempos de reacción de cada participante a las preguntas de categoría semántica y color y obtiene así la posición que ocupa en la dimensión verbal-visual.

La **segunda batería** (compuesta por 20 ítems) sirve para medir el procesamiento **holístico**; se les presenta a los mismos participantes dos figuras, una al lado de la otra. En esta ocasión la tarea es decidir si las dos formas son o no idénticas. Se trata, por tanto, de una tarea perceptiva de comparación de figuras complejas, que será resuelta con mayor rapidez en

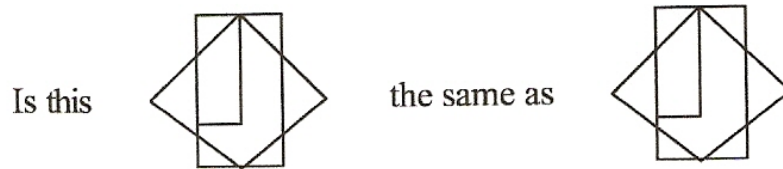
---

<sup>95</sup> Para responder a cada ítem, los participantes tienen, únicamente, que utilizar tres teclas del ordenador: una para contestar SÍ, marcada con una pegatina azul y otra, con una pegatina roja, para responder NO; la tercera es la tecla INTRO, que les sirve para pasar al siguiente ítem.



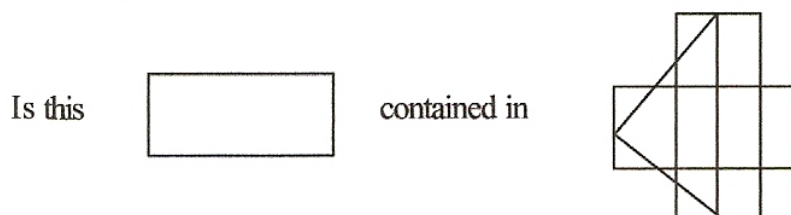
la medida en que la información sea procesada de manera más global. Veamos un ejemplo:

(3)



La **tercera batería** (otros 20 ítems) tiene por objeto medir el procesamiento **analítico** y presenta el dibujo de una figura simple y de una compleja, de nuevo dispuestas una junto a la otra. Cada sujeto tiene que responder si la forma simple está contenida o no en la forma compleja, tal y como muestra este ejemplo:

(4)



El test **CSA** determina el estilo cognitivo de un sujeto usando una fórmula de tres pasos:

1. Cálculo de la media en el **tiempo de respuesta o reacción** en cada sección (verbal, visual, holística y analítica).
2. Cálculo de dos ratios: el primero, entre la **media** de dichos tiempos de reacción en los ítems holísticos y analíticos, y el segundo, entre los ítems verbales y visuales.
3. Asociación del valor de cada ratio (holístico-analítico y verbal-visual) correspondiente a un sujeto con la categoría de estilo.

El **CSA** indica la posición de un individuo en relación con las dimensiones de estilo cognitivo anteriormente indicadas por medio de un ratio (Riding y Rayner, 1998: 44-46). Los ratios normalmente oscilan entre 0,4 y 4,0 con un valor central de 1,0. Las dos dimensiones son continuas

pero pueden dividirse en grupos<sup>96</sup> y asignarles una etiqueta descriptiva que no hay que identificar con distintos “tipos” de estilos en términos absolutos. El estilo cognitivo de un sujeto se describe con relación a las siguientes nueve posiciones:

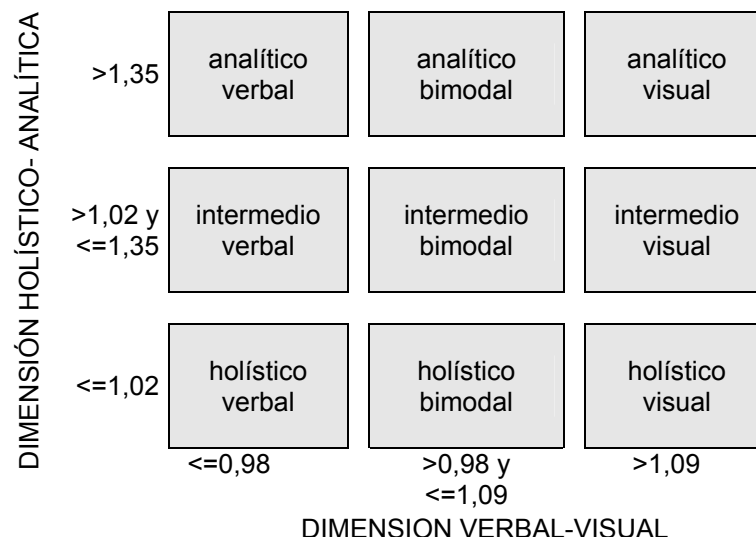


Fig. III.6. Posiciones dentro de las dimensiones de los estilos cognitivos

Riding considera **intermedios** a aquellos sujetos que se pueden adaptar a ambos aspectos de la dimensión holístico-analítica. Los que se acomodan a cada aspecto de la dimensión verbal-visual son etiquetados como **bimodales** y tienden a emplear los dos modos de representación.

### III.3.6. Procedimiento

Durante el curso académico en el que se aplicó el tratamiento (Primavera de 2003) se llevaron a cabo, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, las mismas pruebas de **pretest** y **posttest**, al comienzo y al final de la investigación, respectivamente. El propósito era obtener el corpus de datos que íbamos a emplear para contrastar –en términos cuantitativos– la eficacia del tratamiento. Se distribuyó también entre toda la muestra un **test de estilos cognitivos**, el **Cognitive Styles**

<sup>96</sup> Los puntos de corte de los ratios usados por el CSA están incluidos en la figura III.6. Esta división está basada en una muestra de estandarización general compuesta tanto por adultos como por niños.

**Analysis (CSA)** (Riding, 1991), en consonancia con la investigación iniciada por Littlemore (2001d), que trataba de establecer la relación existente entre el desarrollo de la CM de los aprendices y el **estilo cognitivo** (holístico-analítico) que los caracterizaba en cada caso<sup>97</sup>.

No consideramos necesario, como base para nuestro estudio empírico, poner en práctica con antelación un **proyecto piloto** que nos permitiera estudiar la actuación de los aprendices universitarios estadounidenses de IES-Madrid, tanto en las clases de Gramática como dentro del Taller de Escritura Creativa. Lo que hicimos fue aprovechar nuestra experiencia docente en esta institución, no sólo como coordinadora del Taller de Escritura Creativa desde 1999, sino también como profesora de Gramática (1996-1999), para irnos aproximando al tema de estudio, establecer el diseño más adecuado que asegurara su viabilidad, así como generar hipótesis y desarrollar intuiciones didácticas que se fueron poco a poco decantando a lo largo de esos años.

Una vez confeccionadas las pruebas de **pretest** y **postest** las pusimos en práctica en un grupo de estudiantes estadounidenses pertenecientes a otro programa universitario<sup>98</sup>, con el objeto de establecer cuál era el **tiempo máximo** más idóneo para su realización, que quedó establecido en 50 minutos. Durante su ejecución no se observaron problemas de falta de tiempo para completarlo en ninguno de los grupos (experimental y de control). El **cuestionario de datos personales y**

---

<sup>97</sup> Véase I.3.4.

<sup>98</sup> Se trataba de un grupo de alumnos estadounidenses pertenecientes al programa *Sewanee Semester in Spain* de la Universidad de Sewanee (Sewanee: The University of the South) (para ampliar la información sobre este programa consúltase la página web de la universidad: [www2.sewanee.edu/spanish/muslimspain](http://www2.sewanee.edu/spanish/muslimspain)). Ambas pruebas se llevaron a cabo dentro del aula como ejercicios de composición. Con esta prueba se verificó también la proximidad conceptual existente entre los dos temas propuestos (la felicidad y la amistad).

**académicos**<sup>99</sup> formaba parte del pretest y debía ser completado antes de comenzar la prueba.

Los grupos que integraban la muestra realizaron las pruebas de acuerdo con el siguiente **calendario**:

		pretest	test CSA	posttest
<b>grupo experimental</b>	SP482	12 de febrero	5 de marzo	30 de abril
<b>grupo de control</b>	SP375A	4 de marzo	6 de marzo	22 de abril
	SP376A	13 de febrero	25 de febrero	24 de abril
	SP377A	14 de febrero	10 de marzo	28 de abril
	SP476A	14 de febrero	7 de marzo	23 de abril
	SP477A	17 de febrero	7 de marzo	23 de abril
	SP490	11 de febrero	27 de febrero	24 de abril

Tabla III.10. Fechas de realización del pretest, del test CSA y del posttest

Como se puede apreciar en la tabla, hay diferencias entre los distintos grupos en lo que respecta al tiempo transcurrido entre la realización de las tres pruebas, ya que hubo que adecuarse a las necesidades docentes de cada grupo de Gramática y a la conveniencia de interrumpir la clase en determinada fecha. Creemos que estas variaciones no son significativas ni afectan a los resultados de la investigación, teniendo en cuenta que:

1. Los **pretest** se realizaron siempre en las tres primeras semanas de curso.
2. Los **posttest** se llevaron a cabo en todos los casos durante las dos últimas semanas de clase, antes de los exámenes finales.
3. Los **test CSA** se efectuaron entre la última semana de febrero y los primeros días de marzo.
4. La **fecha de realización** del **test CSA** es independiente respecto a las de las otras dos pruebas, ya que su resultado no guarda relación con ninguna de ellas.

---

<sup>99</sup> Véase el apéndice I.

Aunque se mantiene la **confidencialidad de los datos**, en el momento de la ejecución de cada una de las pruebas se prefirió que los participantes dieran su nombre y apellidos. Queríamos asegurarnos de que no existiera ningún error a la hora de asignar cada una de las pruebas o resultados (test CSA)<sup>100</sup> a un mismo sujeto. Dado el extenso período de tiempo en el que se desarrolló la investigación, cabía la posibilidad de que los participantes a los que se les asignaba un número o código durante la primera prueba (pretest) lo extraviaran o no recordaran cuál era en el momento de completar el test de estilos cognitivos (CSA) o el posttest, tantos meses después. A la hora de analizar los datos, la profesora-investigadora sustituyó cada nombre propio por un código que reflejaba el grupo al que pertenecía (por ejemplo, SP490) más un número de orden (por ejemplo, /2/) y la referencia a la prueba (pretest o posttest) a la cual pertenecía la producción escrita (por ejemplo, SP490/2/PRET; SP490/2/POST).

Como venimos diciendo a lo largo de este capítulo, no complementamos ninguna de las pruebas con ningún **método o técnica introspectiva**, a pesar de que se consideran una alternativa para inferir los comportamientos subyacentes a los fenómenos observables en la producción. Los motivos fueron los siguientes:

1. Es más complejo obtener información acerca del procesamiento metafórico productivo que del interpretativo.

---

<sup>100</sup> En el caso del test CSA la asignación de los resultados finales la lleva a cabo el propio programa informático, que genera un documento (en formato .doc) en el que aparecen reflejados, junto al nombre y apellidos de cada participante: (1) edad, (2) ratio holístico-analítico, (3) ratio verbal-visual, (4) índice de velocidad de respuesta en los ítems para determinar la tendencia en el continuo holístico-analítico (*WA speed index*), (5) índice de velocidad de respuesta en los ítems para determinar la tendencia en el continuo verbal-visual (*VI speed index*), (6) porcentaje de respuestas correctas en los ítems holístico-analíticos (*WA correct*) y (7) porcentaje de respuestas correctas en los ítems verbal-visuales (*VI correct*). Una vez terminada esta prueba, tuvimos que sustituir el nombre y apellidos de cada participante por el código que ya le habíamos asignado en la prueba de pretest (por ejemplo, SP490/2/). La asignación de la etiqueta correspondiente al estilo cognitivo de cada sujeto se generaba también automáticamente al final de la realización del test.

2. Es más sencillo recabar información sobre el procesamiento metafórico cuando se trata de conversaciones que cuando lo que tenemos que analizar son textos escritos, porque en el caso de una conversación las preguntas introspectivas pueden integrarse a lo largo de la propia interacción oral.

3. La magnitud del corpus de datos que manejábamos, constituido por 116 producciones escritas, dificultaba la realización de entrevistas o conversaciones inmediatamente después del ejercicio escrito, teniendo en cuenta que:

3.1. La duración de las pruebas (pretest y posttest) estaba establecida de antemano<sup>101</sup> y no podíamos alargarla más allá del tiempo asignado para su estricto desarrollo.

3.2. La aplicación de estas técnicas introspectivas no hubiera tenido la misma eficacia si se hubieran llevado a cabo en otra sesión, después de transcurrido un tiempo.

4. La cantidad de casos de metáforas lingüísticas potenciales que hubiéramos necesitado comentar en cada texto hubiera condicionado el desarrollo natural y distendido de la conversación con cada uno de los participantes.

No ignoramos que la manera en que el investigador lleva a cabo la recogida de datos condiciona y limita los resultados del estudio empírico. Somos conscientes de que esta circunstancia hace que tengamos que ser todavía más cuidadosos a la hora de tomar decisiones concretas que afecten al análisis del corpus, al no contar con las precisiones y comentarios proporcionados por los participantes acerca de su producción metafórica.

---

<sup>101</sup> Había otras clases que empezaban a continuación y el horario no podía ser alterado.

Con el objeto de averiguar cuál era la tendencia de cada sujeto participante en cuanto a su **estilo cognitivo**, se realiza el **test de análisis de estilos cognitivos CSA**.

El **tiempo para su ejecución** no está estipulado de antemano y, por lo tanto, creemos que este fue un factor que no añadió ansiedad a los participantes. Tanto el tiempo de realización de cada ítem, como la existencia de error son registrados automáticamente por el programa informático, ya que se trata de elementos que le sirven de parámetros internos para poder determinar la tendencia con respecto a cada una de las dos dimensiones.

El **tiempo** que llevó la presentación<sup>102</sup> del test CSA, sumado al que empleó cada sujeto en su posterior ejecución fue, aproximadamente, de unos 20 minutos, aunque es difícil estimarlo en términos absolutos teniendo en cuenta que se administró a cada uno de los participantes por separado.

Aunque la investigadora contó en todo momento con el apoyo y la colaboración, tanto de la dirección de IES-Madrid como del personal académico y administrativo, hubo ciertas dificultades que vulneraron algunos requisitos necesarios para asegurar la total validez en términos absolutos del test CSA: fue imposible encontrar un aula de informática, dentro o fuera de la sede de IES-Madrid, con el suficiente número de ordenadores como para poder reunir a los 58 sujetos que iban a participar en el estudio, y poder, así, realizarlo a la vez y en las mismas condiciones, tal y como exige el propio Riding.

El procedimiento fue siempre parecido: en primer lugar, teníamos que interrumpir una por una las distintas clases de Gramática, pedir al primer participante que saliera del aula para realizar el test en un ordenador portátil,

---

<sup>102</sup> La presentación consistía en una breve explicación oral individual del objetivo del test (obtener información para llevar a cabo un estudio sobre los estilos cognitivos), las normas y el procedimiento que debían seguirse para realizarlo, en los términos recomendados por Riding.

en algún aula contigua que estuviera vacía, o, en casos excepcionales, en una zona apartada de la cafetería del Colegio Mayor Ntra. Sra. de Guadalupe. Una vez que el estudiante terminaba, volvía a su clase y avisaba al siguiente de la lista para que acudiera al lugar indicado, y así, sucesivamente. Al final de la prueba, tal y como se detallaba en las instrucciones, se les facilitaba a cada participante una copia con el autodiagnóstico de su estilo cognitivo.

Sabemos que estas circunstancias anómalas en el procedimiento provocan una diferencia en las condiciones de aplicación que puede constituir un sesgo para la investigación, en el momento de interpretar los datos.

### **III.3.7. Plan de análisis de datos**

Con el objeto de que los resultados puedan ser verificados en cualquier momento por otros investigadores especificamos, a continuación, las pruebas estadísticas aplicadas.

Los datos se han analizado siguiendo una misma lógica general. Cuando se trata de variables dependientes cuantitativas y variables independientes cualitativas se han utilizado **pruebas de t** y **análisis de varianza**, comprobando previamente el cumplimiento de los supuestos requeridos para dichos análisis. En caso de rechazar la hipótesis nula (**H0**) y ser pertinente realizar comparaciones a posteriori se utiliza la **corrección de Bonferroni**.

Para los análisis que impliquen relaciones entre variables dependientes e independientes continuas, se ha utilizado el **coeficiente de correlación de Pearson** y, para los análisis de asociación entre variables cualitativas, la prueba de independencia de **Chi-cuadrado** ( $\chi^2$ ). El **nivel de significación** ( $p$ -valor) en todas las pruebas se ha establecido en 0,05.

Los datos fueron sometidos a cuantificación y procesamiento mediante el programa **SPSS** (*Statistical Package for Social Sciences*) **versión 15.0**, que permite cuantificar el grado en que las relaciones encontradas son significativas o coincidentes.



### III.3.8. Validez interna y externa de la investigación

La **validez interna** de una investigación empírica se consigue cuando hay control en los grupos y estos difieren entre sí tan sólo en la exposición a la variable o variables independientes. Al no haber podido aplicar los métodos de muestreo y asignación aleatoria no estamos en disposición de asegurar la **total representatividad de la población** que integraba la muestra, con respecto a la población general a la que queremos aplicar los resultados de la investigación: estudiantes universitarios estadounidenses de E/L2 en un contexto de instrucción formal e institucional.

En cuanto al **tamaño de la muestra** es evidente que existe una relación proporcional inversa entre éste y el efecto de la variabilidad individual de los sujetos (a mayor cantidad de individuos de una población sobre la que se va a realizar el estudio empírico, la incidencia de la variabilidad individual de los sujetos es menor), que puede distorsionar el efecto real del tratamiento y afectar en el resultado final de la investigación. Sin embargo, en nuestro caso, la muestra no es demasiado reducida –58 sujetos–, aunque lo que sí podría objetarse es que existe una desproporción entre el tamaño del grupo experimental (16 sujetos) y el del grupo de control (integrado por los 42 restantes). Hay que aclarar, sin embargo, que el tamaño de la población de la muestra en estudios de adquisición del lenguaje no se considera en todos los casos como un factor determinante en los resultados; hay que tener en cuenta otros factores como el propio diseño de la investigación, el tema objeto de estudio o el tipo de datos que se recogen (Seliger y Shohamy, 1989: 99).

En relación con el **tiempo empleado** en la **recogida de datos**, no podemos establecer de forma estricta cuánto tiempo debe transcurrir para recoger una muestra válida de datos en los que se refleje el efecto de un tratamiento (Seliger y Shohamy, 1989: 100-101). No hay que olvidar que tanto la investigación como la adquisición de L2 tienen lugar en tiempo real y los distintos cambios en el funcionamiento del lenguaje, como es en nuestro caso el del desarrollo de la CM, pueden modificarse.

Ya nos hemos referido en este capítulo al **desgaste del estudio**; sólo resta añadir que en un estudio longitudinal de las características del nuestro, que se prolonga durante casi cuatro meses, los participantes están expuestos a otras fuentes de *input* en la LM diferentes a las que se miden por la variable independiente o tratamiento. Este riesgo de *contagio* de otro tipo de *input* es mayor, ya que nos hallamos ante un contexto de segunda lengua, es decir, la lengua objeto de estudio, en nuestro caso el español, es la que se habla en la misma comunidad en que está siendo estudiada, y coincide, por lo tanto, con la materna (L1) de los hablantes de esta comunidad.

Antes de pasar a apreciar la validez externa del estudio empírico, queremos referirnos a la fiabilidad y validez en el proceso de identificación metafórica que llevamos a cabo. Somos conscientes de que al haber adoptado un enfoque de “parecidos de familia” para describir la categoría *metáfora lingüística*, la manera de entender estos dos requisitos se modifica. Como indica Cameron (2003: 62):

Puesto que ya no hay una categoría preexistente e indiscutible para ser “encontrada” en los datos, el procedimiento de identificación no es distinto al de pescar peces con una red. Nuestras principales preocupaciones metodológicas no están en asegurarnos de que los agujeros de la red tengan el tamaño adecuado (**validez**) o que el reparto de la tensión de la red esté bien hecho (**fiabilidad**). Para explorar los datos y establecer posibles subcategorías y sus relaciones, el procedimiento se vuelve un **proceso recursivo y convergente de análisis de partes de los datos, considerando y refinando las posibilidades de categorización**, y volviendo a revisar los datos para su nuevo análisis.

La fiabilidad de la fase descriptiva de identificación metafórica (cumplimiento de condiciones necesarias) se ve fortalecida al confluir dos fuentes diferentes de evidencia:

1. El conocimiento que el analista posee como HN de la LM.
2. La utilización de la información disponible en corpus externos.

Los materiales de consulta o corpus externos que consultamos a lo largo del proceso de identificación han sido los diccionarios *Redes* (Bosque,

2004) y el *Collins Cobuild English Dictionary* (1995), así como algunos trabajos que recogen estudios contrastivos de campos metafóricos (Geck Scheld, 2000; Kövecses, 1986, 1991, 1995, 2000; Danesi, 1990) que nos sirvieron para juzgar hasta qué punto los tramos discursivos identificados como potencialmente metafóricos se aproximaban a las formas culturalmente aceptadas en cada una de las dos lenguas (español e inglés) y/o correspondían a metáforas conceptuales ya reconocidas y estudiadas como tales por la semántica cognitiva.

Para asegurar la fiabilidad y la validez del procedimiento de identificación metafórica, Cameron plantea la necesidad de llevar a cabo “un proceso de aproximación gradual hacia el acuerdo (...)” (Cameron, 2003: 64), que nosotros no pudimos poner en práctica, ya que requería contar con otros investigadores **independientes** con respecto al **proyecto de investigación**, (para asegurar que su análisis esté libre de prejuicios, inclinaciones o manipulación) que aplicaran ese mismo procedimiento de identificación metafórica con la misma muestra de datos procedente de nuestro corpus.

De esta manera, la fiabilidad de la cuantificación se hubiera visto reforzada por el proceso recursivo de tomas de decisión, la comparación entre varios ratificadores (*raters*) y la búsqueda de acuerdo (*concordance*) (Cameron, 2003: 66), que al final hubiera conducido a obtener cifras bastante estables para ese corpus: tras los distintos análisis, los resultados se comparan en términos cuantitativos para proporcionar una medida de fiabilidad. Pongamos, por ejemplo, que el primer ratificador hubiera identificado 100 metáforas lingüísticas y el segundo estuviera de acuerdo con 80; la medida de fiabilidad se podría fijar en un 80%, teniendo en cuenta que un ratio de alrededor del 75% o más ya puede ser considerado fiable.

Analizamos ahora aquellos factores que pueden afectar a la **validez externa** de nuestra investigación, es decir, a la posibilidad de que los hallazgos encontrados puedan ser generalizables a contextos diferentes de aquéllos en los que se desarrolló el estudio empírico, así como a otras situaciones no experimentales y a otros sujetos o poblaciones.

En primer lugar, nos preguntamos si la muestra objeto de estudio comparte las mismas **características de población** con los estudiantes universitarios estadounidenses de E/L2 en un marco de instrucción formal e institucional, a los que se aplicarían los resultados obtenidos. Creemos que sí es así; que se trata de un subconjunto representativo de una población más amplia. La ventaja de haber tenido que contar con grupos intactos, ya constituidos, es el hecho de que el contexto experimental en el que se desarrolló la investigación fue mucho más parecido al contexto real donde se pretenden generalizar los resultados, que si la investigadora hubiera tenido la oportunidad de manipular y controlar esos contextos.

Es indudable que la propia **investigación** y su **entorno** pueden traer consigo un efecto de distorsión e incidir en la conducta de los sujetos que participan en ella, sobre todo, en aquéllos a los que se les administra el tratamiento experimental. Ese elemento perturbador puede contaminar los resultados finales. En nuestro caso, el hecho mismo de que los participantes supieran cuál era el objetivo de la investigación en la que iban a embarcarse podía desencadenar un incremento en su grado de motivación, factor, según nuestro criterio, altamente positivo en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un elemento que, sin embargo, pudiera resultar perturbador es la presencia de la investigadora que, al ser también la coordinadora del Taller de Escritura Creativa tenía que evaluarlos y ponerles nota en esta asignatura. Esta circunstancia nos lleva a no poder disminuir el posible sesgo que supone esta coincidencia, porque los resultados de los exámenes de los que derivaron parcialmente las calificaciones académicas<sup>103</sup>, entraron teóricamente en contacto con la experimentación pedagógica.

---

<sup>103</sup> Recordemos que en el cómputo para la calificación final, los dos exámenes sumaban el 50% de la nota; la participación y la actitud en clase sumada al cumplimiento de las tareas y la carpeta con las versiones definitivas de los escritos suponían el otro 50%.

En contra de lo que pudiera parecer, no siempre podemos concluir que cuando el investigador y el profesor que desarrolla la metodología comparativa o tratamiento son la misma persona, estamos ante un factor que invalida los resultados e imposibilita su posterior generalización. Suscribimos las palabras de Nunan (1989a: 2), que destaca las ventajas más que los riesgos que pueden desprenderse de la coincidencia profesor-investigador, cuando afirma que para que una investigación sobre determinado aspecto en el aprendizaje en un contexto de escolarización sea efectiva la intervención y el desarrollo debe llevarlo a cabo quien más cercano está al campo de acción de la clase, es decir, el profesor.

Queremos señalar, sin embargo, que la neutralidad durante el tratamiento se cuidó con suma escrupulosidad, para tratar de no influir en los integrantes del grupo experimental de tal forma que orientáramos sus respuestas o reacciones. Se procuró en todo momento que el desarrollo del Taller respondiera de manera homogénea y fiable a la metodología concebida para el tratamiento.

No consideramos que, el hecho de que los integrantes del grupo experimental se acostumbren a la presencia de la profesora-investigadora y ésta no llegue a ser turbadora para ellos, constituya una circunstancia negativa; sino, al contrario, una mediación capaz de desarrollar su potencial de aprendizaje. La propia naturaleza del Taller, como propuesta complementaria y distinta a la clase de Gramática, busca crear un espacio dominado por un ambiente de colaboración gratificante para el trabajo en el aula, de manera que con ello se incremente, entre otras cosas, la cohesión del grupo y se favorezcan actitudes positivas en las distintas interacciones (docente-discente, discente-docente y discente-discente) articuladas dentro del Taller.

En relación con la **metodología aplicada** en la **recogida de datos**, con el fin de lograr un nivel de validez concurrente deseable, empleamos varias perspectivas (Larsen-Freeman y Long, 1994: 54) y aplicamos distintos instrumentos de medida para reunir datos procedentes de diversas fuentes. Baste recordar lo que ya apuntamos en los anteriores apartados (III.3.1. y

III.3.2.) dedicados a describir los instrumentos y técnicas de medida empleados: se recogieron datos a través de un pretest y un posttest, que pretendía medir la eficacia de un tratamiento, el aplicado en el grupo experimental y consistente en un Taller de Escritura Creativa, y también a través de un test cuya función era determinar los estilos cognitivos que caracterizaban a los sujetos participantes. Asimismo, recabamos información académica y personal al incorporar un breve cuestionario a la prueba del pretest, información que nos ayudó a conocer mejor cuál era el perfil de los participantes en la investigación<sup>104</sup>, y nos sirvió para comprobar hasta qué punto los grupos intactos eran o no homogéneos.

La influencia del **tiempo** como fuente de invalidación externa está en relación con el hecho de si es aplicable el mismo marco de tiempo empleado para el desarrollo de nuestra investigación a otros contextos no experimentales, del mundo real. Cuando se emplea un posttest como prueba para recoger datos que caractericen la variable dependiente (**el rendimiento**=desarrollo de la CM traducida en el nivel de **DM**), se puede argumentar que lo que este test está midiendo en realidad son las diferencias a corto plazo, los efectos *de recuerdo* después de un tratamiento longitudinal, teniendo en cuenta que la adquisición de una L2 constituye un proceso a largo plazo y que, por lo tanto, es muy difícil establecer parámetros exactos que indiquen con precisión cuál es el tiempo del *cambio* en la L2. El tiempo transcurrido entre las dos pruebas (pretest y posttest) parece, a nuestro juicio, razonable como para que tengan lugar dichos cambios, pero, al mismo tiempo, puede considerarse lo suficientemente extenso como para atribuirlos a la incidencia de otras variables extrañas difíciles de controlar para la investigadora (acceso a otras fuentes de *input*: participación en otros cursos dentro y fuera de la institución IES-Madrid;

---

<sup>104</sup> Hay que decir que también adjuntamos a la prueba de pretest un cuestionario que pretendía recoger información sobre cuáles eran las principales estrategias que los participantes desplegaban a la hora de escribir. Finalmente no incorporamos estos datos a la investigación. Los reservamos para futuros desarrollos y ampliaciones de la misma.

grado de relación e interacción comunicativa con los HN de su entorno vivencial cotidiano, etc.).

#### III.4. Resultados

Una vez finalizado nuestro tratamiento y recopilados todos los datos, procedemos al análisis estadístico **descriptivo**<sup>105</sup> (resumir los datos obtenidos) e **inferencial**<sup>106</sup> (extraer conclusiones). Hemos empleado la ciencia estadística que es la que ofrece una amplia variedad de técnicas para analizar datos numéricos.

La **hipótesis** que tratamos de contrastar es hasta qué punto las diferencias cuantitativas observadas en la DM entre el grupo experimental y el de control se deben atribuir a otros factores no controlados, o por el contrario, pueden venir provocadas por nuestro tratamiento. En ese caso, estaríamos en condiciones de defender la generalización de los datos a poblaciones presumiblemente representadas, más allá de la muestra en que dicho tratamiento ha sido aplicado.

Presentamos, en primer lugar, una tabla estadística que contiene una serie de variables descriptivas (demográficas, académicas y cognitivas) de la muestra. En ella se recoge:

1. El tamaño de la muestra (n) con la que estamos trabajando en cada momento.
2. La principal medida de tendencia central, es decir, la **media**.
3. La principal medida de dispersión o **desviación típica**<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> Este análisis describe las características o regularidades existentes en los grupos de sujetos que se vayan a estudiar, organiza y analiza los datos mediante medidas de tendencia central (media) y de dispersión (varianza y desviación típica).

<sup>106</sup> Ciencia cuyo objeto es apreciar cuáles son las características de la población a partir de muestras representativas. Significa lo mismo que la expresión *inferencia estadística*.

<sup>107</sup> Es la medida de variabilidad utilizada con más frecuencia. Cuanto mayor es la desviación, mayor es la variabilidad desde el punto central de la distribución de los

De los distintos datos estadísticos mostrados se indica qué puede inferirse de ellos con el propósito de ir más allá de los resultados muestrales, y llegar a conclusiones generales sobre las propiedades de una población –en este caso el conjunto de estudiantes universitarios estadounidenses de L2 en un contexto de instrucción formal e institucional–, a partir de los datos extraídos de nuestra muestra sometida a análisis procedente de esa misma población.

Este salto de lo concreto (la muestra) a lo general (la población) se conoce con el nombre de **inferencia estadística**, basada en el contraste de hipótesis que nos permite decidir si, apoyados en la evidencia empírica, podemos considerar como sostenible la proposición establecida.

En un contraste estadístico, hay que tener en cuenta: la hipótesis nula que se contrasta y el  $p$ -valor obtenido.

El  $p$ -valor se puede interpretar de dos formas:

1. La probabilidad de error (o sea de equivocarse) si se rechaza la hipótesis nula cuando realmente es cierta. Es el error llamado de Tipo I.
2. La probabilidad de que las diferencias observadas sean debidas al azar.

Por ese motivo, se rechaza la hipótesis nula cuando el  $p$ -valor es pequeño. El valor fijo a partir del cual el  $p$ -valor se considera pequeño es el **nivel de significación (Sig.)**  $\alpha$  (0,10; 0,05; 0,01; 0,001).

Nuestro  $p$ -valor será, de  $<0,05$  y la significación estadística extraída del análisis tendrá que ser inferior a dicho valor.

---

valores; cuanto menor es la desviación típica, más agrupados están los datos respecto al valor central.



### III.4.1. Descripción de la muestra

Se realizaron diferentes pruebas de comprobación de hipótesis para determinar si los grupos eran **homogéneos** en las variables que consideramos más representativas porque podían contaminar el resultado de la investigación. Para las **variables dependientes cualitativas**, se utilizaron pruebas de independencia de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) y, para las **variables cuantitativas**, pruebas de t de Student, para comparar la diferencias de dos grupos independientes.

En la siguiente tabla (III.11) aparecen recogidos los resultados de estos análisis: se comprobó que los grupos eran homogéneos en las variables: **sexo** ( $p=0,212$ ), **edad** ( $p=0,749$ ), **años de español** ( $p=0,54$ ), **español como especialidad** ( $p=0,359$ ), **hábitos de lectura de poesía** ( $p=0,786$ ), **escritura de poesía** ( $p=0,120$ ), **participación en algún taller de escritura creativa** ( $p=0,766$ ), **tendencias de estilo cognitivo holístico-analítico** ( $p=0,100$ ) y **tendencias de estilo cognitivo verbal-visual** ( $p=0,677$ ).

Tal y como refleja la tabla III.11, las únicas dos diferencias estadísticamente significativas (sombreadas) son las que se refieren a la variable de los hábitos de **lectura de cuentos y de periódicos** en español. El grupo experimental lee más cuentos que el grupo de control (un 35,5% más), mientras que éste último manifiesta leer más el periódico en español que el experimental (un 27% más). No pensamos que estas diferencias puedan incidir de manera ostensible en los resultados de nuestra investigación.

variables demográficas, académicas y cognitivas	grupo experimental	grupo de control	total	Sig.
n	16	42	58	
sexo: mujeres hombres	13 (81,3%) 3 (18,8%)	27 (64,3%) 15 (35,7%)	69% 31%	0,212
edad: 20 21	11 (68,8%) 5 (31,3%)	27 (64,3%) 15 (35,7%)	65,5% 34,5%	0,749
años de español	6,07 (2,34)	5,58 (2,66)	5,71 (2,57)	0,540
español como especialidad: sí no	7 (43,8%) 9 (56,3%)	13 (31%) 29 (69%)	20 (34,5%) 38 (65,5%)	0,359
lectura poesía: sí no	4 (25%) 12 (75%)	12 (28,6%) 30 (71,4%)	16 (27,6%) 42 (72,4%)	0,786
lectura cuentos: sí no	11 (68,8%) 5 (31,3%)	14 (33,3%) 28 (66,7%)	25 (43,1%) 33 (56,9%)	0,015
lectura periódicos: sí no	9 (56,3%) 7 (43,8%)	35 (83,3%) 7 (16,7%)	44 (75,9%) 14 (24,1%)	0,031
escritura poesía: sí no	2 (12,5%) 14 (87,5%)	1 (2,4%) 41 (97,6%)	3 (5,2%) 55 (94,8%)	0,120
participación en un taller de escritura creativa: no, nunca sí, escribía en inglés sí, escribía en español	11 (68,8%) 5 (31,3%) 0 (0%)	26 (61,9%) 15 (35,7%) 1 (2,4%)	37 (63,8%) 20 (34,5%) 1 (1,7%)	0,766
estilo cognitivo: holístico-analítico verbal-visual	1,124 (0,37) 1,047 (0,12)	1,360 (0,51) 1,032 (0,13)	1,295 (0,49) 1,036 (0,13)	0,100 0,677

Tabla III.11. Resultados de variables demográficas, académicas y cognitivas. Porcentajes en variables cualitativas y media (desviación) en variables cuantitativas

Otra variable que nos interesaba analizar era si existía homogeneidad en cuanto a la procedencia universitaria de los integrantes de ambos grupos (experimental y de control). De las 33 universidades estadounidenses repartidas por todo el país en las que estudiaban los sujetos participantes, sólo en los siguientes casos existía una diferencia de más de un estudiante entre los dos grupos:

UNIVERSIDAD	grupo experimental	grupo de control
Cornell University	0	2
Illinois Wesleyan University	0	2
Ithaca College	0	2
Penn St. University Park Campus	1	4
Tufts University	0	3
University of Illinois at Urbana-Champaign	0	2
University of Minnesota-Twin Cities	1	4
University of Tulsa	0	3
Villanova University	0	2

Tabla III.12. Relación de universidades con una diferencia de más de un estudiante entre los dos grupos

Tras el análisis estadístico, se comprobó que estas diferencias no eran significativas y que los grupos eran también homogéneos respecto a esta variable ( $p=0,247$ ). El hecho de que los resultados del cuestionario de datos personales y académicos no arrojaran diferencias significativas entre los dos grupos (experimental y de control), refleja que hay un equilibrio entre ellos antes del tratamiento y refuerza la validez de la muestra, ya que consideramos que existe una similitud suficiente entre la situación ambiental y personal de los sujetos de ambos grupos.

Nos interesaba, asimismo, verificar esta homogeneidad con respecto a los **estilos cognitivos** de los sujetos participantes que integraban cada grupo, teniendo en cuenta que el estilo cognitivo es una de las variables independientes junto con la del tratamiento. Tal y como queda recogido en la tabla III.11, se observa que los dos continuos son homogéneos, sobre todo, el **verbal-visual**.

La participación en algún otro taller de escritura creativa, así como los hábitos de lectura y/o escritura de poesía, podían arrojar datos interesantes –en el caso de que hubieran aparecido diferencias estadísticas significativas entre los grupos–, pues podría pensarse que si el grupo experimental lee y/o escribe poemas con mayor asiduidad estaría más familiarizado y predispuesto a la utilización de metáforas lingüísticas.

### III.4.2. Descripción e interpretación de los resultados

Los estadísticos descriptivos de la **DM**, media (desviación típica) se recogen en la siguiente tabla:

densidad metafórica	grupo experimental n = 16	grupo de control n = 42	total n = 58	t de Student Sig.
pretest	7,02 (2,69)	7,54 (3,20)	7,39 (3,06)	0,567
posttest	11,44 (3,39)	8,34 (3,23)	9,19 (3,53)	0,002
incremento	4,42 (3,56)	0,79 (3,87)	1,79 (4,10)	0,002

Tabla III.13. Resultados estadísticos descriptivos de la DM

La siguiente figura ilustra gráficamente las diferencias de la DM de partida (pretest) en los dos grupos, así como el incremento experimentado por ambos grupos (experimental y de control) al final de la investigación.

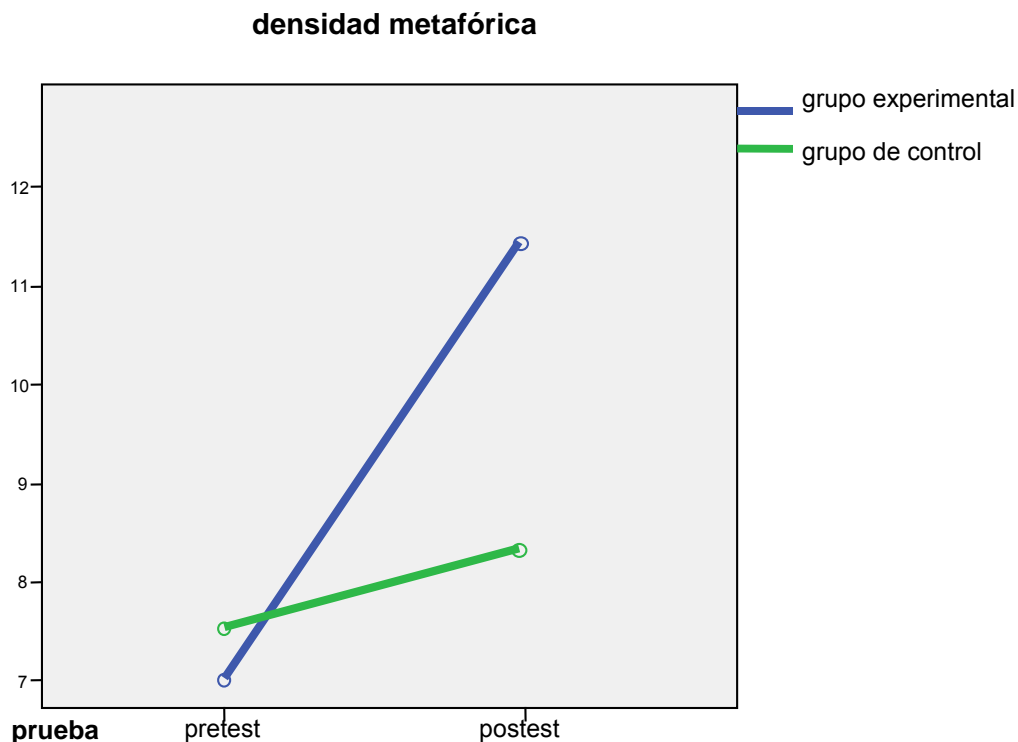


Fig. III.7. Diferencias de la DM entre el pretest y el posttest

Para comprobar la **hipótesis principal** –la participación en la experiencia del Taller de Escritura Creativa contribuye a mejorar la CM de sus integrantes–, se llevó a cabo un análisis de varianza de dos factores con dos niveles cada uno, uno de medidas repetidas (pretest-posttest) y otro de medidas independientes (grupo experimental-control).

Los resultados muestran un efecto principal de la variable pretest-posttest, con valores mayores de DM en el posttest ( $p < 0,001$ ). Encontramos un efecto estadísticamente significativo de la interacción grupo y pretest-posttest ( $p < 0,002$ ). Esto permite afirmar que el incremento de la DM en el grupo experimental es superior al incremento en el grupo de control. Los test no paramétricos confirman los resultados de la t de Student y ANOVA.

La comparación de los grupos en el pretest no muestra diferencias estadísticamente significativas (lo que nos garantiza la equivalencia de los grupos en el nivel de la DM antes de realizar la investigación).

Sin embargo, sí encontramos diferencias estadísticamente significativas en el incremento de la DM; por lo que podemos afirmar que el resultado principal de nuestra investigación es que **las diferencias en la DM se han debido al tratamiento experimental utilizado**.

Para comprobar la **segunda hipótesis**, si el estilo cognitivo influye en el desarrollo de la CM de los sujetos participantes, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre la DM en el pretest y el posttest y en la diferencia de DM en ambos momentos y el estilo **holístico-analítico**. No se ha obtenido una relación estadísticamente significativa ni en el pretest ( $r = 0,02$ ,  $p = 0,88$ ), ni en el posttest ( $r = -0,166$ ,  $p = 0,214$ ), ni en el incremento ( $r = -0,158$ ,  $p = 0,237$ ).

Se observa, sin embargo, una correlación positiva entre el **estilo verbal-visual** y el pretest ( $r = -0,306$ ,  $p = 0,019$ ). Una ilustración gráfica de esta relación se muestra en la siguiente figura:

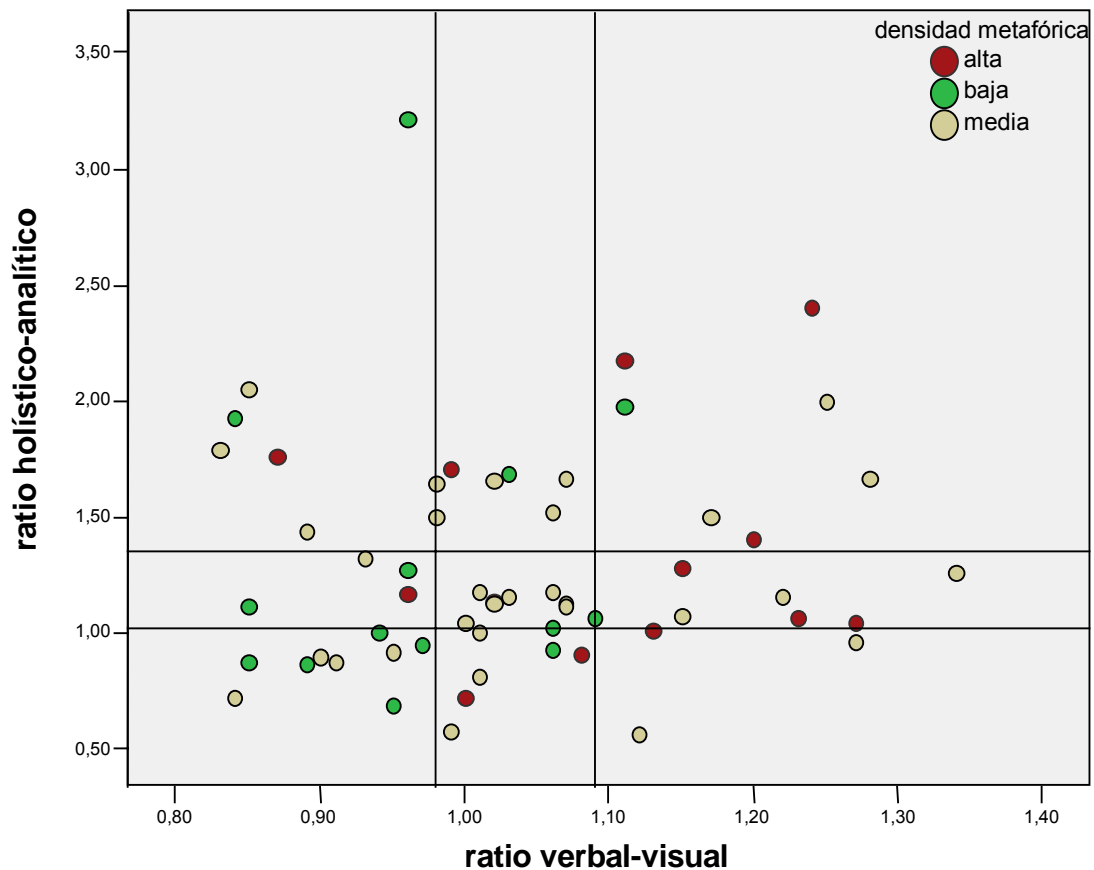


Fig. III.8. Correlación entre los estilos cognitivos y la DM en el pretest

Como se puede apreciar, la DM se ha categorizado en tres niveles:

1. **Baja:** hasta 5,5.
2. **Media:** mayor de 5,5 y menor de 9 (aprox., el 50% de los casos)
3. **Alta:** mayor de 9.

En la zona de la izquierda, correspondiendo al **ratio verbal bajo** no hay apenas categorías de **DM alta**. Sin embargo, en la zona de la derecha, que corresponde al **ratio visual alto** no hay casos de **DM Baja**. Este resultado lo interpretamos de la siguiente manera: los sujetos participantes que tienden hacia un estilo cognitivo visual presentan valores altos de DM en el pretest. En el postest, sin embargo, ya no se obtiene una relación significativa, es decir, no suben más en cuanto a su DM los que tienden a ser visuales.

Este último resultado parece estar parcialmente en consonancia con lo que sostienen Littlemore y Low (2006b: 82), en su último trabajo:

Los estudiantes con un estilo cognitivo holístico y visual parecen caracterizarse por un alto nivel de competencia metafórica.

Decimos que sólo parcialmente, ya que los resultados estadísticos de nuestro estudio empírico no muestran que el estilo cognitivo holístico influya en el desarrollo de la CM de los sujetos participantes; pero sí reflejan una relación significativa entre el estilo visual y un mayor desarrollo cuantitativo de partida en lo que se refiere a la producción escrita de metáforas lingüísticas. Recordemos que, para estos autores, la formación de imágenes (*image formation*) constituye uno de los tres principales procesos que están involucrados en la inteligencia metafórica, junto con la fluidez asociativa, el razonamiento analógico<sup>108</sup>, y, por consiguiente en la comprensión y producción metafóricas. Esto sugiere que, tal y como afirman los propios autores (2006b: 82):

(...) la capacidad o tendencia de una persona para pensar mediante imágenes mentales puede contribuir a su capacidad para crear y comprender metáforas.

Littlemore y Low (2006b: 82) hacen referencia a dos estudios anteriores –Littlemore, 1998 (tesis doctoral no publicada) y Littlemore, 2004b–, cuyos descubrimientos vendrían a apoyar, respectivamente, la afirmación anterior:

1. Los aprendices de L2 que poseen una fuerte capacidad de imaginación obtienen mejores resultados en la producción de **metáforas novedosas** que los que tienen una fuerte capacidad de verbalización, tanto en su L1 como en la LM.
2. Los aprendices que prefieren formas de pensamiento basadas en imágenes son significativamente mejores en el uso de **estrategias de extensión metafórica** para dar con el significado de palabras

---

<sup>108</sup> Véase I.3.4.1.

desconocidas, que aquéllos cuyas preferencias de procesamiento se inclinan hacia lo verbal.

A pesar de que es necesario seguir profundizando en esta línea de investigación, parece ser que, según los autores, la tendencia a formar imágenes mentales varía de un aprendiz a otro y que esta variación influye en la capacidad para activar el pensamiento figurativo y la predisposición para hacerlo.





## CONCLUSIONES



## CONCLUSIONES

Al llegar a las páginas finales del informe de investigación de esta Tesis Doctoral –ahora nos permitimos las mayúsculas en su denominación–, creemos que resulta conveniente recordar el **objetivo general** de la misma:

**Contribuir a mejorar la competencia metafórica de los aprendices de L2, en lo que se refiere a su capacidad para utilizar metáforas lingüísticas en la producción escrita, a través de un Taller de Escritura Creativa.**

Es precisamente este propósito el que permite establecer los **objetivos específicos**, a partir de los cuales, vamos a explicitar las conclusiones y los hallazgos más relevantes.

### OBJETIVO 1

La sistematización y ordenamiento en español del constructo teórico de la competencia metafórica aplicado al análisis de la interlengua escrita de hablantes no nativos de español.

En relación con este primer objetivo –**la aportación al constructo teórico**–, nuestras conclusiones se concretan en las siguientes:

- 1.1. **Descripción de la evolución** del concepto de **competencia metafórica** en el ámbito de una L2, y su relación con el de competencia comunicativa; para lo que se han revisado y organizado las aportaciones bibliográficas **entre 1986 y 2006**.
- 1.2. **Adopción** del concepto de **metáfora lingüística**, anclado en la **teoría cognitiva** de Lakoff y Johnson (1980), y basado en un enfoque de parecidos de familia (Wittgenstein, 1953; Lakoff, 1987b), el cual permite establecer diferentes grados de *metaforización*, sin tener que excluir, así, los casos fronterizos.
- 1.3. **Adaptación** a nuestra investigación del **procedimiento de identificación metafórica**, que parte del establecido por Cameron (2003), y que se concreta en tres tipos y fases: **a) Analógico:**

localización de metáforas lingüísticas de acuerdo con el prototipo y las condiciones de *tipicidad* establecidas; **b) Descriptivo**: cumplimiento de condiciones necesarias para la identificación metafórica; y **c) Restrictivo**: imposición de límites categoriales específicos.

- 1.4. **Modificación de la fórmula para el cálculo de la densidad metafórica**, a partir de la propuesta por Danesi (1991a) –basada en el concepto de oración–, y que, a nuestro modo de ver, entraña importantes dificultades aplicada al análisis de textos de interlengua; por lo que en nuestra investigación se lleva a cabo una modificación que **sustituye la oración por la palabra y las expresiones metafóricas por los vehículos metafóricos**, quedando de la siguiente manera:

$$DM = \frac{\text{n.º total de vehículos metafóricos}}{\text{n.º total de palabras}} \times 100$$

Hallamos, pues, nuestro coeficiente de densidad metafórica dividiendo el número de vehículos metafóricos entre el número de palabras producidas en cada texto y multiplicando el resultado por 100.

## OBJETIVO 2

**Hacer una propuesta didáctica** –Taller de Escritura Creativa– que contribuya al **desarrollo de la competencia metafórica**, mediante un incremento de la densidad metafórica en la expresión escrita de hablantes estadounidenses de español.

En relación con el segundo objetivo de esta investigación, aportamos una propuesta didáctica original, novedosa y contrastada, desarrollada en un total de ocho secuencias didácticas (seis secuencias-trampolín y dos secuencias de lectura) integradas, cada una de ellas, en una trama creativa y orientadas al desarrollo de la competencia metafórica de hablantes estadounidenses no nativos de español, mediante su aplicación pre-

experimental; propuesta didáctica que, quizá, podría extrapolarse a estudiantes con diferente origen y lengua materna.

### OBJETIVO 3

**Llevar a cabo un estudio pre-experimental** a través del cual, observar y analizar los siguientes aspectos y confirmar o refutar sus correspondientes **hipótesis**.

- 3.1. **Relación entre el estilo cognitivo** de los informantes y su nivel de **densidad metafórica** en la expresión escrita.

**Hipótesis:** el estilo cognitivo influye pero no determina el mayor o menor desarrollo de la competencia metafórica de los sujetos participantes en la presente investigación.

Analizados y contrastados los datos, podemos concluir que se da una correlación positiva entre el **estilo cognitivo verbal-visual** y el pretest, en otras palabras, los sujetos participantes que tienden hacia un estilo cognitivo visual presentan valores altos de densidad metafórica en el pretest; sin embargo, este incremento no se observa en el posttest. En consonancia con Littlemore y Low (2006b: 82): “la capacidad o tendencia de una persona para pensar mediante imágenes mentales puede contribuir a su capacidad para crear y comprender metáforas”. De todo ello, concluimos que **nuestra hipótesis resulta parcialmente confirmada**.

- 3.2. **Influencia del Taller de Escritura Creativa** –como propuesta didáctica y tratamiento experimental– en el desarrollo de la competencia metafórica de estudiantes estadounidenses de español como L2, en cuanto al **incremento en el uso de metáforas lingüísticas** en su producción escrita.

**Hipótesis:** la participación en la experiencia del Taller de Escritura Creativa contribuye a mejorar la competencia metafórica de sus

integrantes, tal y como se refleja cuantitativamente en el incremento de la densidad metafórica de las pruebas escritas llevadas a cabo.

Analizados y discutidos los datos referidos a la variable pretest-posttest y constatado el incremento de la densidad en el posttest, encontramos un efecto estadísticamente significativo en la interacción grupo y pretest-posttest. Concluimos que el incremento de la densidad metafórica en el grupo experimental es mayor que en el grupo control, por lo que **se confirma la hipótesis** de que la participación en la experiencia del Taller de Escritura Creativa contribuye al desarrollo de la competencia metafórica mediante un incremento de la densidad metafórica en la expresión escrita.

A lo largo de este informe de investigación hemos ido señalando las **limitaciones** del estudio y, para no faltar a la honestidad y al rigor, volvemos a resumirlas aquí: a) falta de aleatoriedad en la constitución de la muestra; b) carencia de otro grupo experimental al que asignar un segundo tratamiento para establecer un contraste que hubiera permitido constituir el estudio como propiamente experimental; y c) juicios discutibles y no contrastados sobre lo que es identificado como metáfora lingüística en el discurso escrito de hablantes no nativos de español que constituyen nuestro corpus de datos. Sin embargo, estamos convencidos de que esos aspectos mejorables no invalidan nuestra investigación ni desmerecen nuestros hallazgos, que son, además, los primeros en este ámbito científico sobre la interlengua española y en español, por lo que no nos gustaría que quedaran destacados en estas últimas páginas que estamos escribiendo con tanta satisfacción tras este largo y apasionado camino.

A medida que íbamos avanzando en el desarrollo de esta investigación, al tiempo que la acotábamos, nos iban surgiendo algunos temas que pensamos poder desarrollar en el futuro y que consideramos interesantes **proyecciones**, en la medida en que allanan el camino para otros investigadores que quieran acometer otros estudios empíricos a partir de éste. Los más importantes, entre otros, son:

1. Glosario de términos específicos en torno a la competencia metafórica en L2; tal y como cualquier disciplina o subdisciplina requiere para constituirse como tal y facilitar el camino abierto a otras investigaciones.

2. Estudio propiamente experimental en cuyo diseño se incluyan dos grupos experimentales y un grupo control: grupo 1: tratamiento A; grupo 2: tratamiento B; y grupo 3: control.

3. Estudio de la relación entre otros factores descriptivos de la muestra y la competencia metafórica, entre ellos:

- . nivel de competencia en español;
- . edad;
- . origen cultural y lengua materna;
- . tipo de motivación en el aprendizaje;
- . tradición académica;
- . contexto de español como lengua extranjera;
- . otros.

4. Estudio comparativo con un corpus discursivo de interlengua oral, combinado o no con las mismas u otras variables independientes ya tratadas o las nuevas señaladas aquí.

5. Estudio de la relación entre estrategias de comunicación y la producción de metáforas lingüísticas.

6. Análisis del *input* que contribuye al desarrollo de la competencia metafórica en los materiales didácticos.

7. Estudio cualitativo y contrastivo de las metáforas lingüísticas en relación con su soporte cultural.

En cuanto a la **relevancia de la investigación**, ésta se desprende indirectamente de la importancia que le hemos otorgado al fenómeno metafórico como herramienta de comunicación y, en concreto, a la incorporación de este recurso lingüístico y cognitivo a las producciones escritas de hablantes no nativos de español como L2. A partir de los datos suministrados por el análisis del corpus, podemos detectar cuáles son las carencias y peculiaridades de estos aprendices en lo que al empleo de



metáforas lingüísticas en la producción escrita se refiere, podremos ahondar en la caracterización de su interlengua y bosquejar algunas consecuencias para la práctica docente, con el fin de mejorar su competencia metafórica. El fin último, que no debemos perder nunca de vista, es poder obtener implicaciones pedagógicas tanto de las reflexiones teóricas como de los datos obtenidos a partir del estudio empírico, que mejoren la calidad del proceso educativo dentro de la enseñanza-aprendizaje de L2, y un ejemplo concreto de ello es nuestro Taller de Escritura Creativa.

Para terminar, queremos dejar constancia de que nos hubiera gustado llegar más lejos en nuestra investigación: haber hecho alguna lectura colateral que hemos omitido, haber descrito de forma más exhaustiva y detallada el procedimiento y la fundamentación de nuestra propuesta didáctica; también hubiéramos querido profundizar más en el análisis del corpus de datos, pero nuestra capacidad analítica llegaba a su fin para poder dar paso a otras inquietudes profesionales e intelectuales que llevan un tiempo reclamando nuestra atención.

Agradecemos a cada uno de los miembros que constituyen el Tribunal que evaluará esta Tesis Doctoral, si así la consideran, el tiempo dedicado a la lectura y al análisis de la misma, así como tantas observaciones como sean necesarias para mejorarla.

## **BIBLIOGRAFÍA**



## BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997a): "La experiencia de la poesía. Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 12: 42-44.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997b): "La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)", en *Frecuencia L*, 4: 17-20.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004a): "La comprensión lectora", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), Madrid, SGEL: 943-964.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004b), *La vida es un viaje*. Disponible en Internet: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo\\_04/17052004.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_04/17052004.htm).
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2006): "*Hija del azar, fruto del cálculo*: la poesía en el aula de E/LE", en *Carabela*, 59: 49-77.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, Madrid, Santillana.
- AINCIBURU, M. C. (2004): *Fundamentos teóricos para la elección de las técnicas glotodidácticas*, memoria de máster, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en Internet: [www.mec.es/redele/biblioteca/ainciburu.shtml](http://www.mec.es/redele/biblioteca/ainciburu.shtml).
- ALEXANDER, R. J. (1983): "Metaphors, connotations, allusions: thoughts on the language-culture connexion in learning English as a foreign language", en *L.A.U.T. papers*, series B, 91.
- ALMANSA MONGUILOT, A. (1999): "La literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones", en *Mosaico*, 3: 4-9.
- ALONSO, F. (1992): "Didáctica de la escritura creativa", en *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 28: 51-66.
- ANDERSON, J. R. (1983): *The architecture of cognition*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- ARISTÓTELES (1999): *Retórica*, Madrid, Gredos.
- ARISTÓTELES (2002): *Poética*, Madrid, Istmo.
- ARNOLD, J. (1999): "Visualization: language learning with the mind's eye", en *Affect in language learning*, SCHUMANN, R. (ed.), Cambridge, Cambridge University Press: 260-268.

- AUSTIN, J. L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BARALO, M. (2001): "El lexicon no nativo y las reglas de la gramática", en *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V. (eds.), Alicante, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante: 23-37.
- BARCELONA, A. (1997): "Types of arguments for the metonymic motivation of conceptual metaphor", en *5th International Cognitive Linguistics Conference (14-19 julio)*.
- BARCELONA, A. (ed.) (2000): *Metaphor and metonymy at the crossroads: a cognitive perspective*, Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter.
- BEARDSLEY, M. (1958): *Aesthetics*, Nueva York, Harcourt Brace.
- BEAUGRANDE, R. A. de y DRESSLER, W. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- BEDDELL STANFORD, W. (1936): *Greek metaphor: studies in theory and practice*, Oxford, Basil Blackwell.
- BERLIN, B. y KAY, P. (1969): *Basic color terms: their universality and evolution*, Londres, University of California.
- BERMAN, M. (2002), *The case of metaphoric intelligence*. Disponible en Internet: [www.eltnnewsletter.com/back/April2002/art942002.htm](http://www.eltnnewsletter.com/back/April2002/art942002.htm).
- BIALYSTOK, E. (1990): *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*, Oxford, Basil Blackwell.
- BIERWISCH, M. (1970): "Poetics and linguistics", en *Linguistics and literary style*, FREEMAN, D. C. (ed.), Nueva York, Rinehart&Winston: 97-115.
- BIOY CASARES, A. (2007): *Sobre la escritura. Conversaciones en el taller literario*, Madrid, Fuentetaja.
- BLACK, M. (1962, 1.<sup>a</sup> ed. 1954): *Models and metaphors*, Ithaca, NY, Cornell University Press.
- BLACK, M. (1966a): *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos.
- BLACK, M. (1966b): "La metáfora", en *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos: 36-56.
- BOERS, F. (1998): "Conceptual metaphor and cognitive styles differences: is everybody right?", en *English as a human language*, VAN DER AUWERA, J., DURIEUX, F. et al. (eds.), Múnich, Lincom Europa: 32-39.

- BOERS, F. (1999): "Learning vocabulary through metaphoric awareness", en *Etudes et travaux, ILVP*, 3: 53-66. Disponible en Internet: <http://ilvp.ulb.ac.be/RAOO3.htm>.
- BOERS, F. (2000): "Metaphoric awareness and vocabulary retention", en *Applied Linguistics*, 21, 4: 552-571.
- BOERS, F. (2001): "Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin", en *Prospect*, 16, 3: 35-43.
- BOERS, F. (2004): "Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: what expansion, what learners, what vocabulary?", en *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*, ACHARD, M. y NIEMEIER, S. (eds.), Berlín, Mouton de Gruyter: 211-232.
- BOERS, F. y DEMECHELEER, M. (1998): "A cognitive semantic approach to teaching prepositions", en *English Language Teaching Journal*, 52, 3: 197-203.
- BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*, Madrid, Arco/Libros.
- BORDÓN, T., GONZÁLEZ, R. et al. (2004): *Un taller de escritura en la Red*, Madrid, Ediciones UAM.
- BORGES, J. L. y FERRARI, O. (2006): *En diálogo II / Edición definitiva*, México, Siglo XXI.
- BOROBIO, V., ARTUÑEDO, B. et al. (1992): *E/LE Curso de español para extranjeros*, Madrid, SM.
- BOSQUE, I. (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.
- BRATOSEVICH, N. (1992): *Taller literario. Metodología. Dinámica grupal. Bases teóricas*, Argentina, Edicial.
- BREEN, M. P. (1984): "Process syllabuses for the language classroom", en *General English syllabus design*, BRUMFIT, C. J. (ed.), Oxford, Pergamon Press y British Council: 47-60.
- BROWN, H. D. (1994): *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- BURSILL-HALL, G. L. (1975): "The middle ages", en *Historiography of linguistics*, Current trends in linguistics, 13, 1 y 2, SEBEEK, T. A. (ed.), La Haya, Mouton de Gruyter.
- BUSTOS GUADAÑO, E. D. (2000): *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España.

- CABALLERO, J. (1998): "La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura", en *Frecuencia L*, 7: 3-10.
- CAMERON, L. (1999a): "Identifying and describing metaphor in spoken discourse data", en *Researching and applying metaphor*, CAMERON, L. y LOW, G. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press: 105-132.
- CAMERON, L. (1999b): "Operationalising "metaphor" for applied linguistic research", en *Researching and applying metaphor*, CAMERON, L. y LOW, G. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press: 3-28.
- CAMERON, L. (2002): "Metaphors in the learning of science: a discourse focus", en *British Educational Research Journal*, 28, 5: 673-688.
- CAMERON, L. (2003): *Metaphor in educational discourse*, Londres-Nueva York, Continuum.
- CAMERON, L. y LOW, G. (1999): "Metaphor. State of the art survey", en *Language Teaching*, 32, 2: 77-96.
- CAMERON, L. y LOW, G. (2004): "Figurative variation in episodes of educational talk and text", en *European Journal of English Studies*, 8, 3: 355-373.
- CAMPS, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza ", en *Infancia y aprendizaje*, 49: 3-19.
- CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en *Language and communication*, RICHARDS, J. y SCHMIDT, R. (eds.), Londres, Longman: 2-27.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, 1, 1: 1-47.
- CANDLIN, C. N. (1986): "Explaining communicative competence limits of testability?", en *Toward communicative competence testing: proceedings of the second TOEFL invitational conference*, STANSFIELD, C. W. (ed.), Princeton, NJ, Educational Testing Service: 38-57.
- CANDLIN, C. N. y MURPHY, D. (1987): "Language learning tasks", en *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, 7.
- CARROLL, J. B. (1993): *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D. (1997): *Reparar la escritura*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, D. (1998): "Los procesos de escritura en el aula de E/LE", en *Carabela*, 46: 5-22.

- CASSANY, D. (1999a): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D. (1999b): "La composición escrita en E/LE", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, MIQUEL, L. y SANS, N. (eds.), 47-66.
- CASSANY, D. (2001), *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*. Disponible en Internet: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>.
- CASSANY, D. (2003): "Taller de escritura: propuesta y reflexiones", en *Revista Lenguaje*, 31: 59-77.
- CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid, Arco/Libros.
- CASSANY, D., LUNA, M. et al. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- CASTRO, F., MARÍN, F. et al. (1992): *Ven 1, 2 y 3*, Madrid, Edelsa-Edi 6.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. et al. (1995): "Communicative competence: a pedagogically motivated framework with content specifications", en *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35.
- CENOS, J. (1996): "La competencia comunicativa: su origen y componentes", en *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, CENOS, J. y VALENCIA, J. F. (eds.), Bilbao, Universidad del País Vasco: 95-114.
- CENOS, J. (2004): "El concepto de competencia comunicativa", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), Madrid, SGEL: 449-465.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D., LOZANO LÓPEZ, G. et al. (1995): *Abanico. Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera*, Barcelona, Difusión.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic structures*, La Haya-París, Mouton de Gruyter.
- CHOMSKY, N. (1964): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- CÍA LAMANA, D. (2001), *Nietzsche: la filosofía narrativa de la mentira, la metáfora y el simulacro*. Disponible en Internet: [www.artnovela.com.ar/sniet1.shtml](http://www.artnovela.com.ar/sniet1.shtml).
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1994): *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*, Madrid, Eudema.
- CLARK, E. V. (1981): "Lexical innovations: how children learn to create new words", en *The child's construction of language*, DEUTSCH, W. (ed.), Londres, Academic Press: 299-328.
- CLARK, E. V. (1982): "The young word maker: a case study of innovation in the child's lexicon", en *Language acquisition: state of the art*, WANNER, E. y GLEITMAN, L. R. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press: 390-425.



- COLERIDGE, S. T. (1975): *Biographia literaria*, Barcelona, Labor.
- COLLINS SMITH (2000): *Diccionario Collins español-inglés English-Spanish*, Barcelona, Grijalbo Mondadori.
- CORDER, S. P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", en *IRAL*, 9, 2: 147-160.
- CORDER, S. P. (1992): *Introducción a la lingüística aplicada*, México, Limusa.
- CORPAS, J., GARCÍA, E. et al. (2003): *Aula 1. Curso de español. Nivel A1*, Barcelona, Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. et al. (2003): *Aula 2. Curso de español. Nivel A2*, Barcelona, Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. et al. (2004): *Aula 3. Curso de español. Nivel B1*, Barcelona, Difusión.
- CORTS, D. y POLLIO, H. (1999): "Spontaneous production of figurative language and gesture in college lectures", en *Metaphor and Symbol*, 14, 2: 81-100.
- COSERIU, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, VV.AA. (ed.), Madrid, MEC: 13-32.
- CRISP, P., HEYWOOD, J. et al. (2002): "Metaphor identification and analysis, classification and quantification", en *Language and Literature. Número monográfico: metaphor identification*, 11, 1: 55-69.
- CROFT, W. (1998): "Linguistic evidence and mental representations", en *Cognitive Linguistics*, 9: 151-174.
- CUENCA, M. J. y HILFERTY, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- DAMASIO, A. R. (1996): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona, Crítica.
- DANESI, M. (1984): "Lateralization, affect, metaphors and language use", en *Interfaces*, 11: 41-46.
- DANESI, M. (1985): "Visual metaphors: psycholinguistic aspects", en *Interfaces*, 12: 20-29.
- DANESI, M. (1986): "The role of metaphor in second language pedagogy", en *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 3: 1-10.
- DANESI, M. (1987): "Practical applications of current brain research to the teaching of Italian", en *Italica*, 64: 377-392.

- DANESI, M. (1988a): "Neurological bimodality and theories of language teaching", en *Studies in Second Language Acquisition*, 10: 13-31.
- DANESI, M. (1988b): "The development of metaphorical competence: a neglected dimension in second language pedagogy", en *Italiana. Selected papers from the proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian*, MANCINI, A. N., GIODANO, P. et al. (eds.), River Forest, IL, 3: 1-10.
- DANESI, M. (1989): "The role of metaphor in cognition", en *Semiotica*, 77: 521-531.
- DANESI, M. (1990): "Thinking is seeing: visual metaphors and the nature of abstract thought", en *Semiotica*, 80, 3-4: 221-237.
- DANESI, M. (1991a): "Metaphor and classroom second language learning", en *Romance Languages Annual*, BEER, J., GANELIN, C. et al. (eds.), 3: 189-194.
- DANESI, M. (1991b): "Neurological learning "flow" and second language teaching: some evidence on the bimodality construct", en *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 23, 3: 19-29.
- DANESI, M. (1992): "Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension", en *Language, communication, and social meaning*, ALATIS, E. (ed.), Washington, D.C., Georgetown University Press: 489-500.
- DANESI, M. (1993): "Whither contrastive analysis", en *The Canadian Modern Language Review*, 50: 37-46.
- DANESI, M. (1994a): "The neuroscientific perspective in second language acquisition research: a critical synopsis", en *IRAL*, 32, 3: 201-228.
- DANESI, M. (1994b): "Recent research on metaphor and the teaching of Italian", en *Italica*, 71, 4: 453-64.
- DANESI, M. (1995): "Learning and teaching languages: the role of 'conceptual fluency'", en *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 1: 3-20.
- DANESI, M. (1998): "Conceptual iconicity and grammatical rules: towards a reflexive grammar", en *New approaches to semiotics and the human sciences: essays in honor of Roberta Kevelson*, PENCAK, W. y LINDGREN, J. R. (eds.), 241-264.
- DANESI, M. (1999-2000): "Sentido, concepto y metáfora en Vico: una óptica interpretativa de las investigaciones científicas sobre la metáfora", en *Cuadernos sobre Vico*, 11-12: 107-127.
- DANESI, M. (2000a): *Semiotics in language education*, Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter.

- DANESI, M. (2000b): "La metáfora y la formación de los conceptos abstractos (traducción)", en *Metáfora y discurso filosófico*, SEVILLA FERNÁNDEZ, J. M. y BARRIOS CASARES, M. (eds.), Madrid, Tecnos: 194-227.
- DANESI, M. (2002a): *La metafora nel pensiero e nel linguaggio*, Brescia, La Scuola.
- DANESI, M. (2002b): "Conceptual fluency and second language teaching: implications for syllabus design", en *Mind, culture and drama in language study (conference spring 2002)*, Wisconsin: 1-21.
- DANESI, M. (2003): *Second language teaching. A view from the right side of the brain*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- DANESI, M. (2004): *Metáfora, pensamiento y lenguaje*, Sevilla, Kronos.
- DANESI, M. y DI PIETRO, R. J. (1990): *Contrastive analysis for the contemporary second language classroom*, Toronto, OISE Press.
- DANESI, M. y MOLLICA, A. (1988): "From right to left: a "bimodal" perspective of language teaching", en *The Canadian Modern Language Review*, 45: 76-90.
- DANESI, M. y MOLLICA, A. (1998): "Conceptual fluency theory and second-language teaching", en *Mosaic*, 5, 2: 1-12.
- DAVIS, P., GARSIDE, B. et al. (1998): *Ways of doing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DE CUNHA, D. (1991): *Metaphor comprehension and second language acquisition*, tesis doctoral, Institute for Studies in Education, Ontario.
- DEIGNAN, A. (1999): "Corpus-based research into metaphor", en *Researching and applying metaphor*, CAMERON, L. y LOW, G. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press: 177-199.
- DELMIRO COTO, B. (1992): "La escritura en los aledaños de lo literario", en *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 28: 9-49.
- DELMIRO COTO, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*, Barcelona, Graó.
- Diccionario terminológico de lingüística* (1998), Barcelona, Larousse.
- DIRVEN, R. (1985): "Metaphor as a basic means for extending the lexicon", en *The ubiquity of metaphor: metaphor in language and thought*, PAPROTTÉ, W. y DIRVEN, R. (eds.), Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.: 85-119.
- DREW, P. y HOLT, E. (1998): "Figures in speech: the role of figurative expressions in topic transition in conversation", en *Language in Society*, 27: 495-523.

- DUBOIS, J., GIACOMO, M. *et al.* (1998): *Diccionario de lingüística*, Madrid, Alianza.
- EBNETER, T. (1982): *Lingüística aplicada*, Madrid, Gredos.
- EDELMAN, G. M. (1992): *Bright air, brilliant fire: on the matter of the mind*, Nueva York, Basic Books.
- EGUILUZ PACHECO, J. y EGUILUZ PACHECO, Á. (2004): "La evaluación de la expresión escrita", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), Madrid, SGEL: 1005-1024.
- ELBERS, L. (1988): "New names from old words: related aspects of children's metaphors and word compounds", en *Journal of Child Language*, 15: 591-617.
- ELLIS, J. M. (1988): *Teoría de la crítica literaria*, Madrid, Taurus.
- ELLIS, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- EQUIPO PRAGMA (1984): *Para empezar*, Madrid, Edelsa.
- EQUIPO PRAGMA (1986): *Esto funciona*, Madrid, Edelsa.
- ESEVERRI HUALDE, C. (1988): *Diccionario etimológico de helenismos españoles*, Burgos, Ediciones Aldecoa.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8: 55-90.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1994): *Planning classwork: a task based approach*, Oxford, Heineman.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (1999): *Diccionario de términos literarios*, Madrid, Alianza.
- EVANS, M. A. y GAMBLE, D. (1988): "Attribute saliency and metaphor interpretation in school-age children", en *Journal of Child Language*, 15: 435-449.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (1980): "Processes and strategies in foreign language learning and communication", en *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 5: 47-118.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (eds.) (1983a): *Strategies in interlanguage communication*, Londres, Longman.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (1983b): "On identifying communication strategies in interlanguage production", en *Strategies in interlanguage communication*, FAERCH, C. y KASPER, G. (eds.), Londres, Longman: 210-238.

- FAERCH, C. y KASPER, G. (1983c): "Plans and strategies in foreign language communication", en *Strategies in interlanguage communication*, FAERCH, C. y KASPER, G. (eds.), Londres, Longman: 20-60.
- FAINSILBER, L. y KOGAN, N. (1984): "Does imagery contribute to metaphoric quality?", en *Journal of Psycholinguistic Research*, 13: 383-391.
- FAUCONNIER, G. (1985): *Mental spaces. Aspects of meaning construction in natural language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. y TURNER, M. (1998): "Conceptual integration networks", en *Cognitive Science*, 22: 133-187.
- FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. C. (1996): *Avances en lingüística aplicada*, Santiago de Compostela, Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- FILLMORE, C. J. (1982): "Towards a descriptive framework for spatial deixis", en *Speech, place, and action*, JARVELLA, R. J. y KLEIN, W. (eds.), Londres, John Wiley & Sons: 31-59.
- FILLMORE, C. J. (1985): "Frames and the semantics of understanding", en *Quaderni di Semantica*, 6, 2: 222-254.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1980): "The cognition of discovery: defining a rhetorical problem", en *College Composition and Communication*, 31: 21-32.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981): "A cognitive process. Theory of writing", en *College Composition and Communication*, 32, 4: 365-387.
- GARCÍA JIMÉNEZ, M. V. y ALVARADO IZQUIERDO, J. M. (2000): *Métodos de investigación científica en psicología*, Barcelona, ELIB.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*, Madrid, Síntesis.
- GARCÍA-PELAYO Y GROSS, R. (1993): *Gran diccionario español-inglés English-Spanish*, España, Larousse. (1974, 1.ª ed. 1959)
- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Nueva York, Basic Books.
- GARDNER, H. (1999): *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*, Nueva York, Basic Books.
- GARDNER, H. (2001, 1.ª ed. 1983): *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica.

- GARDNER, H., KIRCHNER, M. *et al.* (1974): "Children's metaphoric productions and preferences", en *Journal of Child Language*, 2: 125-141.
- GARDNER, H. y WINNER, E. (1979): "The development of metaphoric competence: implications for humanistic disciplines", en *On metaphor*, SACKS, S. (ed.), Chicago-Londres, The Chicago University Press: 121-139.
- GECK SCHELD, S. (2000): *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva*, tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- GENTNER, D. (1983): "Structure-mapping: a theoretical framework for analogy", en *Cognitive Science*, 7: 155-170.
- GIBBS, R. W. (1994): *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*, Nueva York, Cambridge University Press.
- GIBBS, R. W. (1996): "What's cognitive about cognitive linguistics?", en *Linguistics in the Redwoods: the expansion of a new paradigm in linguistics*, CASAD, E. H. (ed.), Berlín, Mouton de Gruyter: 27-53.
- GIORA, R. y FEIN, O. (1999): "On understanding familiar and less familiar figurative language", en *Journal of Pragmatics*, 31: 1601-1618.
- GOATLY, A. (1997): *The language of metaphors*, Londres, Routledge.
- GONZÁLEZ LANDA, C. (2004): "Aportaciones de la semiótica", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), Madrid, SGEL: 105-126.
- GOODMAN, K. (1968): *The psycholinguistic nature of the reading process*, Detroit, Wayne State University Press.
- GOODMAN, K. (1976): "Reading: a psycholinguistic guessing game", en *Theoretical models and processes of reading*, SINGER, H. y RUDELL, R. B. (eds.), Newark, DE: International Reading Association: 497-508.
- GOUGH, P. B. (1972): "One second of reading", en *Language by ear and by eye*, KAVANAGH, J. F. y MARTTINGLEY, J. G. (eds.), Cambridge, MA, The MIT Press: 331-358.
- GOWER, R. (1986): "Can stylistic analysis help the EFL learner to read literature?", en *ELT Journal*, 40, 2: 125-130.
- GREGG, J. y PACHECO, B. (1981): "Back to basic stories: literature in a thematic ESL reading course", en *ESL in Higher Education (TESOL special-interest section newsletter)*, 3, 1: 1-4.

- GUILFORD, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*, Nueva York, McGraw-Hill.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (2004): "La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua", en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (Sevilla, 22-25 de septiembre)*: 444-448.
- HAACK, S. (1994): "Dry truth and real knowledge: epistemologies of metaphor and metaphors of epistemology", en *Aspects of metaphor*, HINTIKKA, J. (ed.), Dordrecht, Kluwer: 1-22.
- HARRI-AUGSTEIN, S. y THOMAS, L. (1991): *Learning conversations*, Londres, Routledge.
- HATCH, E. y FARHADY, H. (1982): *Research design and statistics for applied linguistics*, Rowley, MA, Newbury House.
- HAYES, J. R. (1996): "A new framework for understanding cognition and affect in writing", en *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, LEVY, M. y RANDELL, M. (eds.), Wahwah, NY, Lawrence Erlbaum Associates: 1-28.
- HEDERICH MARTÍNEZ, C. (2004): *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia-dependencia de campo –Influencias culturales e implicaciones para la educación–*, tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, M. J. y ZANÓN, J. (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5: 12-19.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, A. y QUINTERO GALLEGO, A. (2001): *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004): *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- HJELMSLEV, L. (1971): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- HOEY, M. (1983): *On the surface of discourse*, Londres, Allen and Unwin.
- HOFFMAN, R. R. (1983): "Recent research on metaphor", en *Semiotic Inquiry*, 3: 35-62.
- HOLME, R. (2001): "Metaphor, language, learning, and affect", en *Humanising Language Teaching*, 3, 6: Disponible en Internet: [www.hltmag.co.uk/nov010/mart2.htm](http://www.hltmag.co.uk/nov010/mart2.htm).

- HOLME, R. (2003): *Mind, metaphor and language teaching*, Londres, Palgrave.
- HOLYOAK, K. (1984): "Analogical thinking and human intelligence", en *Cognition and figurative language*, HONECK, R. P. y HOFFMAN, R. R. (eds.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 393-423.
- HONECK, R. P. (1980): "Historical notes on figurative language", en *Cognition and figurative language*, HONECK, R. P. y HOFFMAN, R. R. (eds.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 25-46.
- HORN, J. L. (1982): "The aging of human abilities", en *Handbook of developmental psychology*, WOLMAN, B. B. (ed.), Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall: 847-870.
- HYMES, D. J. (1971): *On communicative competence*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- INSTITUTO CERVANTES (1993): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en Internet: [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm).
- JAKOBSON, R. (1974, 1.ª ed. 1959): "Lingüística y poética", en *Estilo del lenguaje*, SEBEOK, T. A. (ed.), Madrid, Cátedra: 123-173.
- JOHNSON, J. (1989): "Factors related to cross-language transfer and metaphor interpretation in bilingual children", en *Applied-Psycholinguistics (APsy)*, 10, 2: 157-177.
- JOHNSON, J. (1991): "Constructive processes in bilingualism and their cognitive growth effects", en *Language processing in bilingual children*, BIALYSTOK, E. (ed.), Cambridge, Cambridge University Press: 193-221.
- JOHNSON, J. (1996): "Metaphor interpretations by second language learners: children and adults", en *The Canadian Modern Language Review*, 53, 1: 219-241.
- JOHNSON, J. y PASCUAL-LEONE, J. (1989): "Developmental levels of processing in metaphor interpretation", en *Journal of Experimental Child Psychology*, 48: 1-31.
- JOHNSON, M. (1987): *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- JOHNSON, M. (1991): *El cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*, Madrid, Debate.
- JOHNSON, M. y MALGADY, R. (1980): "Towards a perceptual theory of metaphoric comprehension", en *Cognition and figurative language*, HONECK, R. P. y HOFFMAN, R. R. (eds.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 259-282.



- JURADO MORALES, J. y ZAYAS MARTÍNEZ, F. (2002): La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- KAPLAN, R. B. (ed.) (2002): Oxford handbook of applied linguistics, Oxford, Oxford University Press.
- KATZ, A. N. (1983): "What does it mean to be a high imager?", en Imagery, memory and cognition, YUILLE, J. C. (ed.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 39-63.
- KECSKES, I. (1998): "The state of L1 knowledge in foreign language learners", en Word, 49, 3: 321-340.
- KECSKES, I. y PAPP, T. (2000a): Foreign language and mother tongue, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- KECSKES, I. y PAPP, T. (2000b): "Metaphorical competence in trilingual language production", en *English in Europe: the acquisition of a third language*, CENOZ, J. y JESSNER, U. (eds.), Clevedon, Multilingual Matters: 99-120.
- KELLERMAN, E. y BIALYSTOK, E. (1997): "On psychological plausibility in the study of communication strategies", en *Communication strategies, psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, KASPER, G. y KELLERMAN, E. (eds.), Londres, Longman: 31-48.
- KITTAY, E. F. (1987): *Metaphor. Its cognitive force and linguistic structure*, Oxford, Clarendon Press.
- KLEIBER, G. (1995): *La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*, Madrid, Visor.
- KOESTER, A. (2000): "The role of idioms in negotiating workplace encounters", en *Changes in applied linguistics. Selected papers from the annual meeting of the British Association for Applied Linguistics (University of Edinburgh, septiembre 1999)*, TRAPPES-LOMAX, H. (ed.), Clevedon: Multilingual matters: 169-183.
- KOGAN, N. (1983): "Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity metaphor, and cognitive styles", en *Handbook of child psychology*, FLAVELL, J. H. y MARKMAN, E. M. (eds.), Nueva York, Wiley: 695-706.
- KOHAN, S. A. (2004): *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*, Barcelona, Alba Editorial.
- KÖVECSES, Z. (1986): *Metaphors of anger, pride, and love: a lexical approach to the structure of concepts*, Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- KÖVECSES, Z. (1995): "American friendship and the scope of metaphor", en *Cognitive Linguistics*, 6, 4: 315-346.

- KÖVECSES, Z. (1991): "Happiness: a definitional effort", en *Metaphor and Symbolic Activity*, 6: 29-46.
- KÖVECSES, Z. (2000): *Metaphor and emotion: language, culture, and body in human feeling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KÖVECSES, Z. (2002): *Metaphor. A practical introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (1988): "Communication strategies and psychological processes underlying lexical simplification", en *International Review of Applied Linguistics*, 26, 4: 309-319.
- LACORTE, M. C. (ed.) (2007): *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco/Libros.
- LAKOFF, G. (1977): "Linguistic gestalts", en *Papers from the thirteenth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago: 236-287.
- LAKOFF, G. (1987): *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. (1990): "The invariance hypothesis: Is abstract reasoning based on image-schemas?", en *Cognitive Linguistics*, 1, 1: 39-74.
- LAKOFF, G. (1992): "Metaphor and war: the metaphor system used to justify the war in the Gulf", en *Thirty years of linguistic evolution*, PÜTZ, M. (ed.), Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.: 463-481.
- LAKOFF, G. (1993, 1.<sup>a</sup> ed. 1979): "The contemporary theory of metaphor", en *Metaphor and thought*, ORTONY, A. (ed.), Cambridge, Cambridge University Press: 202-251.
- LAKOFF, G. (2004): *Don't think of an elephant!: Know your values and frame the debate, the essential guide for progressives*, White River Junction, Vt., Chelsea Green Pub. Co.
- LAKOFF, G. (2007): *No pienses en un elefante: lenguaje y debate político*, Madrid, Editorial Complutense.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1987): "La estructura metafórica del sistema conceptual humano", en *Perspectivas de la ciencia cognitiva*, NORMAN, D. (ed.), Barcelona, Paidós: 233-248.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1996, 1.<sup>a</sup> ed. 1980): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1999): *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*, Nueva York, Basic Books.

- LAKOFF, G. y KÖVECSES, Z. (1987): "The cognitive model of anger inherent in American English", en *Cultural models in language and thought*, HOLLAND, D. y QUINN, N. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press: 195-221.
- LAKOFF, G. y TURNER, M. (1989): *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAM, W. S. E. (2000): "L2 literacy and the design of the self: a case study of a teenager writing on the Internet", en *TESOL Quarterly*, 34, 3: 457-482.
- LANDONE, E. (2004): "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas", en *Revista RedELE*, 0. Disponible en Internet: [www.mec.es/redele/revista/landone.shtml](http://www.mec.es/redele/revista/landone.shtml).
- LANGACKER, R. W. (1987-1991, 1.<sup>a</sup> ed. 1982): *Foundations of cognitive grammar*, 2 vols., Stanford, Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (1990): *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*, Berlín, Mouton de Gruyter.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- LAZAR, G. (2003): *Meanings and metaphors. Activities to practise figurative language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAZAR, R., WARR-LEEPER, G. et al. (1989): "Elementary school teacher's use of multiple meaning expressions", en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 20: 420-430.
- LÁZARO CARRETER, F. (1976): *Estudios de poética*, Madrid, Taurus.
- LÁZARO CARRETER, F. (1987): "La literatura como fenómeno comunicativo", en *Pragmática de la comunicación literaria*, VAN DIJK, T. A., DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J. et al. (eds.), Madrid, Arco/Libros.
- LEE, R. F. y KAMHI, A. G. (1990): "Metaphoric competence in children with learning disabilities", en *Journal of Learning Disabilities*, 23, 8: 476-482.
- LEGUTKE, M. y THOMAS, H. (1991): *Process and experience in the language classroom*, Harlow, Longman.
- LERMAN, C. L. (1985): "Media analysis of a presidential speech: impersonal identity forms in discourse", en *Discourse and communication: new approaches to the analysis of mass media discourse and communication*, VAN DIJK, R. A. (ed.), Nueva York, Mouton de Gruyter: 185-215.
- LEVELT, W. (1989): *Speaking: from interaction to articulation*, Cambridge, MA, Bradford Books-The MIT Press.

- LEVIN, S. (1988): *Metaphoric worlds*, New Haven, Yale University Press.
- LINDSTROMBERG, S. y BOERS, F. (2005): "From movement to metaphor with manner-of-movement-verbs", en *Applied Linguistics*, 26, 2: 241-261.
- LITTLEMORE, J. (1998): *Individual differences in second language learning: towards an identification of the strategy preferences and language learning strengths of L2 students with holistic and/or imager cognitive styles*, tesis doctoral, Thames Valley University, Londres.
- LITTLEMORE, J. (2001a): "An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy", en *Applied Linguistics*, 22, 2: 241-265. Disponible en Internet: [www.indiana.edu/~spanling/output\\_s517\\_fall/psicolinguisticos.html](http://www.indiana.edu/~spanling/output_s517_fall/psicolinguisticos.html).
- LITTLEMORE, J. (2001b): "Metaphoric intelligence and foreign language learning", en *Humanising Language Teaching*, 3, 2. Disponible en Internet: [www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm](http://www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm).
- LITTLEMORE, J. (2001c): "The use of metaphor in university lectures and the problem that it causes for overseas students", en *Teaching in Higher Education*, 6, 3: 333-349.
- LITTLEMORE, J. (2001d): "Metaphoric competence: a language learning strength of students with a holistic cognitive style?", en *TESOL Quarterly*, 35, 3: 459-491.
- LITTLEMORE, J. (2002a): "The case for metaphoric intelligence: a reply", en *ELT Newsletter*, artículo 101. Disponible en Internet: [www.eltnewsletter.com/back/June2002/art1012002.htm](http://www.eltnewsletter.com/back/June2002/art1012002.htm).
- LITTLEMORE, J. (2002b): "Developing metaphor interpretation strategies for students of Economics: a case study", en *Les Cahiers de l'APLIUT*, 22, 4: 40-60.
- LITTLEMORE, J. (2004a): "Conceptual metaphor as a vehicle for promoting critical thinking amongst international students", en *Directions for the future: directions in English for academic purposes*, SHELDON, L. (ed.), Oxford, Peter Lang: 43-50.
- LITTLEMORE, J. (2004b): "The effect of cognitive style on vocabulary learning strategy preferences", en *Ibérica*, 7: 5-31.
- LITTLEMORE, J. (2005): "Figurative thought and the teaching of languages for specific purposes", en *Lenguas para fines específicos: investigación y enseñanza*, VIII, HERNÁNDEZ, E. y SIERRA, L. (eds.), Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares: 16-34.
- LITTLEMORE, J. y BOERS, F. (2000): "Cognitive style variables in participant's explanations of conceptual metaphors", en *Metaphor and Symbol*, 15, 3: 177-187.

- LITTLEMORE, J. y LOW, G. (2006a): "Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability", en *Applied Linguistics*, 27, 2: 268-294.
- LITTLEMORE, J. y LOW, G. (2006b): *Figurative thinking and foreign language learning*, Basingstoke, Palgrave MacMillan.
- LITTLEMORE, J. y LOW, G. (versión no publicada): "'As pervasive as phonology" Metaphoric competence and communicative language ability".
- LLAMAS SAÍZ, C. (2005): *Metáfora y creación léxica*, Pamplona, EUNSA.
- LOCKE, J. (1983, 1.<sup>a</sup> ed. 1690): *Ensayo sobre el entendimiento humano*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2004): "Aportaciones de las ciencias cognitivas", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), Madrid, SGEL: 69-84.
- LOTMAN, I. (1978): *La estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo.
- LOTMAN, I. (1979): *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- LOW, G. (1988): "On teaching metaphor", en *Applied Linguistics*, 9, 2: 125-147.
- LOW, G. (1992): "Can grammar be humanised? And can cognitive linguistics do it?", en *New tendencies in curriculum development*, KOHN, J. y WOLFF, D. (eds.), Szombathely, Szombathely Teacher Training College Publishing House: 113-128.
- LOW, G. (1997), *A celebration of squid sandwiches. Figurative language and the management of (non-core) academic text*. Disponible en Internet: [www.york.ac.uk/depts/educ/Staff/gdl\\_Celebration.pdf](http://www.york.ac.uk/depts/educ/Staff/gdl_Celebration.pdf).
- LOW, G. (1999a): "Validating metaphor research projects", en *Researching and applying metaphor*, CAMERON, L. y LOW, G. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press: 45-65.
- LOW, G. (1999b): "'This paper thinks..." Investigating the acceptability of the metaphor AN ESSAY IS A PERSON", en *Researching and applying metaphor*, CAMERON, L. y LOW, G. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press: 221-248.
- LUCIANI, M. D. L. M. (2001): *Metáfora y adquisición de una segunda lengua*, tesis doctoral, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe-Argentina.
- LÜNING, M. (1996): "Aprendizaje creativo del vocabulario", en *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, SEGOVIANO, C. (ed.), Madrid, Vervuert-Iberoamericana: 130-139.

- LYONS, J. (1971): *Introducción en la lingüística teórica*, Barcelona, Teide.
- MACCORMAC, E. R. (1988): *A cognitive theory of metaphor*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- MACHADO, A. (2007): "Cantar XXIX", en *Poesías completas*, Madrid, Espasa Calpe/Fundación Antonio Machado: 232-233.
- MAIGUASHCA, R. U. (1984): "Verso una metodologia per l'insegnamento del lessico dell'italiano come lingua seconda: un approccio semantico", en *Studies in Italian Applied Linguistics/Studi di linguistica applicata italiana*, VILLA, N. y DANESI, M. (eds.), 88-114.
- MAIGUASHCA, R. U. (1993): "Teaching and learning vocabulary in a second language: past, present, and future directions", en *The Canadian Modern Language Review*, 50, 1: 83-100.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* (2002): Estrasburgo, Consejo de Europa-Departamento de política lingüística. Disponible en Internet: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- MARSCHARK, M. y NALL, L. (1985): "Metaphoric competence in cognitive and language development", en *Advances in child development and behavior*, REESE, H. (ed.), 19: 49-82.
- MARTÍN GAITE, C. (2001): "Callejón sin salida", en *Poemas*, Barcelona, Plaza y Janés: 77.
- MARTÍN GARZO, G. (2000): *El pozo del alma*, Madrid, Anaya.
- MARTÍN PERIS, E. (1995): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en Internet: [www.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml](http://www.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml).
- MARTÍN PERIS, E. (2000): "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera", en *Lenguaje y textos*, 16: 101-131.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (1997): *Gente 1*, Barcelona, Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (1998): *Gente 2*, Barcelona, Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (2001): *Gente 3*, Barcelona, Difusión.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (2001): *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999): "Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE", en *Mosaico*, 2: 19-22.

- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (2004): "'Libro, déjame libre'. Acercarse a la literatura con todos los sentidos", en *Revista redELE*, 0. Disponible en Internet: [www.mec.es/redele/revista/martinez.shtml](http://www.mec.es/redele/revista/martinez.shtml).
- MAYOR, J. (2000): "Estrategias de comprensión lectora", en *Carabela*, 48: 5-24.
- MCNAMARA, T. (2000): *Language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- MELERO ABADÍA, P. (2004): "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), Madrid, SGEL: 689-714.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004): "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa", en *Revista RedELE*, 1. Disponible en Internet: [www.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml](http://www.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml).
- MILLER, A. (1987): "Cognitive styles: an integrated model", en *Educational Psychology*, 7, 4: 251-268.
- MININNI, G. (1986): "L'uso della metafora nell'educazione linguistica", en *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 2: 23-40.
- MIO, J. S. (1996): "Metaphor, politics and persuasion", en *Metaphor: implications and applications*, MIO, J. S. y KATZ, A. N. (eds.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 127-145.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1989): *Intercambio*, Barcelona, Difusión.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1994): *Rápido. Curso intensivo de español*, Barcelona, Difusión.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2004): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Revista RedELE*, 0. Disponible en Internet: [www.mec.es/redele/revista/miquel\\_sans.shtml](http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml).
- MOESCHLER, J. y REBOUL, A. (1999): *Diccionario enciclopédico de pragmática*, DONARIE, M. L. y TORDESILLAS, M. (eds.), Madrid, Arrecife.
- MOLINER, M. (1988): *Diccionario de uso del español*, vol. 1 (A-G), Madrid, Gredos.
- MOOIJ, J. J. A. (1976): *A study of metaphor. On the nature of metaphorical expressions with particular reference to their reference*, Ámsterdam, North-Holland Publishing Co.
- MOORE, F. C. T. (1982): "On taking metaphors literally", en *Metaphors: problems and perspectives*, MIAL, D. S. (ed.), Brighton, Harvester: 1-35.
- MORÁBITO, F. (1995): "Los columpios", en *Poesía joven de México. Antología*, GONZÁLEZ AKTORIES, S. (ed.), Asunción-Paraguay, Arandurá: 96-97.

- MUNBY, J. (1978): *Communicative syllabus design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- MUÑOZ TOBAR, C. (2005), *Introducción al análisis conceptual de categorías pragmáticas: bases para una investigación*. Disponible en Internet: [www.udec.cl/~cognicio/prototipo1.htm](http://www.udec.cl/~cognicio/prototipo1.htm).
- MURCIA, M. A. (1990): "Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas", en *Signos: teoría y práctica de la educación*, 1: 38-45.
- MURPHY, C., MURPHY, M. et al. (eds.) (1995): *Collins Cobuild English Dictionary*, Londres, HarperCollins Publishers.
- MURPHY, G. (1996): "On metaphoric representations", en *Cognition*, 60: 173-204.
- NEMSER, W. (1991): "Language contact and foreign language acquisition", en *Languages in contact and contrast*, IVIR, V. y KALOGJERA, D. E. (eds.), Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter: 345-364.
- NERUDA, P. (1984): "Soneto XXVII", en *Cien sonetos de amor*, Barcelona, Planeta: 73.
- NIETZSCHE, F. (1994): *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos.
- NIPPOLD, M. (1991): "Evaluating and enhancing idiom comprehension in language-disordered children", en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22: 100-106.
- NUESSEL, F. y CICOONA, C. (1994), *Incorporating metaphoric competence in the elementary and intermediate Italian curriculum through proverbial language*. Disponible en Internet: <http://tell.fll.purdue.edu/RLA-Archive/1994/Italian-html/Nuessel,Frank.htm>.
- NUNAN, D. (1989a): *Understanding language classrooms. A guide for teacher-initiated action*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- NUNAN, D. (1989b): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OHMANN, R. (1986): "Los actos de habla y la definición de literatura", en *Pragmática de la comunicación literaria*, MAYORAL, J. A. (ed.), Madrid, Arco/Libros.



- ORTONY, A. (ed.) (1993a, 1.<sup>a</sup> ed. 1979): *Metaphor and thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ORTONY, A. (1993b, 1.<sup>a</sup> ed. 1979): "Metaphor, language and thought", en *Metaphor and thought*, ORTONY, A. (ed.), Cambridge, Cambridge University Press: 1-16.
- OXFORD, R. L. (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*, Boston, MA, Heinle & Heinle Publishers.
- PAIVIO, A. (1983): "The empirical case for dual coding", en *Imagery, memory and cognition*, YUILLE, J. C. (ed.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 307-332.
- PAIVIO, A. y WALSH, M. (1993): "Psychological processes in metaphor comprehension and memory", en *Metaphor and thought*, ORTONY, A. (ed.), Cambridge, Cambridge University Press: 307-328.
- PAMPILLO, G. (1982): *El taller de escritura*, Buenos Aires, Ediciones Plus Ultra.
- PARENTE, D. (2002): *La metáfora como instrumento cognitivo*, tesis doctoral, Universidad de Mar del Plata-Argentina. Disponible en Internet: [www.favanet.com.ar/ratio/tesis.htm](http://www.favanet.com.ar/ratio/tesis.htm).
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PAYRATÓ, LL. (1998): *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona, Ariel.
- PEÑA CALVO, A. (1993): *Las estrategias de lectura en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: acercamiento consciente al discurso escrito*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- PICKENS, J. D., POLLIO, M. R. et al. (1985): "A developmental analysis of metaphoric competence and reading", en *The ubiquity of metaphor: metaphor in language and thought*, PAPROTTÉ, W. y DIRVEN, R. (eds.), Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.: 481-523.
- PINILLA GÓMEZ, R. (1997): *Estrategias de comunicación e interlengua en la enseñanza de español lengua extranjera (ELE)*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- PINILLA GÓMEZ, R. (1998): "El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera (E/LE)", en *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE (Almagro, septiembre 1996)*: 349-355.
- POLLIO, H., BARROW, J. et al. (1977): *Psychology and the poetics of growth: figurative language in psychology, psychotherapy, and education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

- POLLIO, H. y BURNS, B. (1977): "The anomaly of anomaly", en *Journal of Psycholinguistic Research*, 6: 247-260.
- POLLIO, H. y SMITH, M. K. (1979): "Sense and nonsense in thinking about anomaly and metaphor", en *Bulletin of the Psychonomic Society*, 13: 323-326.
- POLLIO, H. y SMITH, M. K. (1980): "Metaphoric competence and complex human problem solving", en *Cognition and figurative language*, HONECK, R. P. y HOFFMAN, R. R. (eds.), Hillsdale, NJ, Earlbaum: 365-392.
- POULISSE, N. (1990): *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*, Berlín, Mouton de Gruyter.
- PRADO, M. (2001): *Diccionario de falsos amigos. Inglés-español*, Madrid, Gredos.
- PÉREZ BERNAL, M. (2004): "Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2", en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (Sevilla, 22-25 de septiembre)*: 646-654.
- RAMOS PÉREZ, A. (1990): *Fórmula (3 niveles)*, Madrid, Santillana.
- READ, S. J., CESA, I. L. et al. (1990): "When is the federal budget like a baby? Metaphor in political rhetoric", en *Metaphor and Symbolic Activity*, 5, 3: 125-149.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, Madrid, Espasa Calpe.
- RIBÉ, R. (1997): *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: prototipos de tareas de tercera generación*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1993): *Project work*, Oxford, Heinemann.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1995): *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*, Madrid, Alhambra Longman.
- RICHARDS, I. A. (1971, 1.<sup>a</sup> ed. 1936): *The philosophy of rhetoric*, Nueva York, Oxford University Press.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. et al. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de las lenguas*, Barcelona, Ariel.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- RICOEUR, P. (2001): *La metáfora viva*, Madrid, Ediciones Cristiandad/Editorial Trotta.
- RIDING, R. J. (1997): "On the nature of cognitive style", en *Educational Psychology*, 17: 29-49.

- RIDING, R. J. y CHEEMA, I. (1991): "Cognitive styles: an overview and integration", en *Educational Psychology*, 11: 193-215.
- RIDING, R. J. y RAYNER, S. (1998): *Cognitive styles and learning strategies*, Londres, David Fulton.
- RODRÍGUEZ, J. L. (1980): "La evaluación en el aula", en *Didáctica general*, RODRÍGUEZ, J. L. (ed.), Madrid, Cincel: 263-404.
- ROMERO, E. y SORIA CLIVILLÉS, B. (1994): "Metáforas y convención", en *Revista de Filosofía*, VII, 12: 382-402.
- ROSCH, E. (1973): "On the internal structure of perceptual and semantic categories", en *Cognitive development and the acquisition of language*, MOORE, T. (ed.), Nueva York, Academic Press: 111-144.
- ROSCH, E. (1977): "Human categorization", en *Studies in cross-cultural psychology*, WARREN, N. (ed.), Nueva York, Academic Press: 1-72.
- ROSCH, E., SIMPSON, C. et al. (1976): "Basic objects in natural categories", en *Cognitive Psychology*, 8: 382-439.
- ROSSETTI, A. (1988): "Calvin Klein, underdrawers", en *Yesterday*, Madrid, Torremozas: 54.
- RUBIN, J. (1981): "Study of cognitive processes in second language learning", en *Applied Linguistics*, 11: 117-131.
- RUMELHART, D. E. (1977): "Towards and interactive model of reading", en *Attention and performance IV*, DORNIC, S. (ed.), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 573-603.
- RUSSO, G. A. (1995), *Metaphorical competence and conceptual fluency: a study of anglophone learners of Italian*. Disponible en Internet: [www.middlebury.edu/~ls/Italian/Special\\_Programs/](http://www.middlebury.edu/~ls/Italian/Special_Programs/).
- RUSSO, G. A. (1997): *A conceptual fluency framework for the teaching of Italian as a second language*, tesis doctoral, University of Toronto.
- SABINA, J. (2002): "Así estoy yo sin ti", en *Con buena letra*, Madrid, Temas de hoy: 74.
- SAMANIEGO FERNÁNDEZ, E. (1996): *La traducción de la metáfora*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- SAMUELS, S. J. y KAMIL, M. L. (1984): "Models of the reading process", en *Handbook of reading research*, PEARSON, P. D., BARR, R. et al. (eds.), Londres, Longman: 185-224.

- SÁNCHEZ LOBATO, J. (2002): "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica", en *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 7-28.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y MARÍN, M. (1988): *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- SANZ PASTOR, M. (2006): "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", en *Carabela*, 59: 5-23.
- SARAMAGO, J. (1998): *El cuento de la isla desconocida*, Madrid, Alfaguara.
- SAVIGNON, S. J. (1983): *Communicative competence: theory and classroom practice*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- SCHMECK, R. R. (1981): "Improving learning by improving thinking", en *Educational Leadership*, 38: 384-385.
- SCHMECK, R. R. (1988): "Strategies and styles of learning, an integration of varied perspectives", en *Learning strategies and learning styles*, SCHMECK, R. R. (ed.), Nueva York, Plenum Press: 317-347.
- SCHMIDT, S. J. (1991): *Fundamentos de una ciencia empírica de la literatura*, Madrid, Taurus.
- SCHMITT, N. (ed.) (2002): *An introduction to applied linguistics*, Londres, Arnold.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SEBEOK, T. y DANESI, M. (2000): *The forms of meaning: modeling systems. Theory and semiotic analysis*, Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter. Disponible en Internet: [www.indiana.edu/~rcapub/v23n3/p29.html](http://www.indiana.edu/~rcapub/v23n3/p29.html).
- SELIGER, H. W. y SHOHAMY, E. (1989): *Second language research methods*, Oxford, Oxford University Press.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", en *IRAL*, 10: 209-231.
- SEMINO, E. y STEEN, G. (2001): "A method for annotating metaphors in corpora", en *BARNDEN, J., LEE, M. et al. (eds.)*, Lancaster: 59-66.
- SHIBLES, W. A. (1971): *Metaphor: an annotated bibliography and history*, Whitewater, WI, Language Press.

- SHUMAKER, M. P. (1975): "Literature and the teaching of reading", en *Language Arts*, 52, 7: 956-959.
- SKLOVSKI, V. (1991, 1.<sup>a</sup> ed. 1917): "El arte como artificio", en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, TODOROV, T. (ed.), Madrid, Siglo XXI: 55-70.
- SLAMA-CAZACU, T. (1984): *Linguistique appliquée: une introduction*, Brescia, La Scuola.
- SMITH, F. (1973): "Psycholinguistics and reading", en *Psycholinguistics and reading*, Nueva York, Rinehart&Winston: 1-10.
- SMITH, F. (1983): "Reading like a writer", en *Language Arts*, 60: 558-567.
- SMITH, M. K., POLLIO, H. et al. (1982): "Metaphor as intellectual history: conceptual categories underlying figurative usage in American English from 1675-1975", en *Linguistics*, 19: 911-935.
- SORIA CLIVILLÉS, B. (1993): *Teoría comunicativa de la metáfora en lengua inglesa*, tesis doctoral, Universidad de Granada.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994, 1.<sup>a</sup> ed. 1986): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- STEEN, G. (1992): *Metaphor in literary reception*, tesis doctoral, Vrije Universiteit, Ámsterdam.
- STEEN, G. (1994): *Understanding metaphor in literature: an empirical approach*, Londres, Longman.
- STEEN, G. (1999a): "From linguistic to conceptual metaphor in five steps", en *Metaphor in cognitive linguistics*, GIBBS, JR. y STEEN, G. (eds.), Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.: 57-77.
- STEEN, G. (1999b): "Metaphor and discourse. Towards a linguistic checklist for metaphor analysis", en *Researching and applying metaphor*, CAMERON, L. y LOW, G. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press: 81-104.
- STEEN, G. (2001a): "A reliable procedure for metaphor identification", en *Proceedings of the workshop on corpus-based and processing approaches to figurative language. Held in conjunction with corpus linguistics*, BARNDEN, J., LEE, M. et al. (eds.), Lancaster, U. Centre for Computer Corpus Research on Language: 67-75.
- STEEN, G. (2001b): "A rhetoric of metaphor: conceptual and linguistic metaphor and the psychology of literature", en *The psychology and sociology of literature*, SCHRAM, D. y STEEN, G. (eds.), Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.: 145-163.

- STEEN, G. (2002a): "Identifying metaphor in language: a cognitive approach", en *Style*, 36, 3: Disponible en Internet: [www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m2342/is\\_3\\_36/ai\\_94775622/print](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2342/is_3_36/ai_94775622/print).
- STEEN, G. (2002b): "Metaphor identification: an introduction", en *Language and Literature. Número monográfico: metaphor identification*, 11, 1: 5-6.
- STEEN, G. (2002c): "Towards a procedure for metaphor identification", en *Language and Literature. Número monográfico: metaphor identification*, 11, 1: 17-33.
- STRÄSSLER, J. (1982): *Idioms in English: a pragmatic analysis*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- TARONE, E. (1983): "Some thoughts on the notion of communication strategy", en *Strategies in interlanguage communication*, FAERCH, C. y KASPER, G. (eds.), Londres, Longman: 61-78.
- TARONE, E. y YULE, G. (1989): *Focus on the language learner*, Oxford, Oxford University Press.
- TAYLOR, J. R. (1995): *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*, Oxford, Clarendon.
- TITONE, R. (1973): "A psycholinguistic definition of the glossodynamic model of language behaviour and language learning", en *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 5: 1-20.
- TITONE, R. (1982): "A holodynamic model of second language learning", en *Canadian Journal of Italian Studies*, 5: 225-240.
- TITONE, R. y DANESI, M. (1985): *Applied psycholinguistics: an introduction to the psychology of language learning and teaching*, Toronto, University of Toronto Press.
- TODOROV, T. (1981): *Teorías del símbolo*, Caracas, Monte Ávila.
- TOURANGEAU, R. y STERNBERG, R. J. (1981): "Aptness in metaphor", en *Cognitive Psychology*, 13: 27-55.
- TOURANGEAU, R. y STERNBERG, R. J. (1982): "Understanding and appreciating metaphors", en *Cognition*, 11: 203-244.
- TROSBORG, A. (1985): "Metaphoric productions and preferences in second language learners", en *The ubiquity of metaphor: metaphor in language and thought*, PAPROTTÉ, W. y DIRVEN, R. (eds.), Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.: 525-557.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (1999): *Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español*, tesis doctoral, Universidad de Granada.

- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002): "Implicaciones didácticas de la retórica contrastiva para la enseñanza de la lengua", en *Lenguaje y textos*, 17: 79-90.
- TURNER, M. (1993): "An image-schematic constraint on metaphor", en *Conceptualizations and mental processing in language*, GEIGER, R. A. y RUDZKA-OSTYN, B. (eds.), Berlín, Mouton de Gruyter: 291-306.
- TUSÓN, J. (1982): Aproximación a la historia de la lingüística, Barcelona, Teide.
- UNGERER, F. y SCHMID, H. J. (1996): An introduction to cognitive linguistics, Londres, Longman.
- URE, J. (1971): "Lexical density and register differentiation", en *Applications of linguistics*, PERREN, G. E. y TRIM, L. M. (eds.), Cambridge, Cambridge University Press.
- URIOS-APARISI, E. (2002): Pragmatics of metaphor in context, tesis doctoral, University Illinois at Chicago.
- VALEVA, G. (1996): "On the notion of conceptual fluency in a second language", en *Cornell Working Papers in Linguistics: Papers in second language acquisition and bilingualism*, PAVLENKO, A. y SALABERRY, R. M. (eds.), Ithaca, NY, Cornell Linguistics Club Publications, 14, 22-38.
- VAN ELS, J. A. (1984): *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*, Londres, Edward Arnold.
- VAN NOPPEN, J. P. (1985): *Metaphor: a bibliography of post 1970 publications*, La Haya, Mouton de Gruyter.
- VAN NOPPEN, J. P. y HOLS, E. (1990): *Metaphor II: a classified bibliography of publications 1985 to 1990*, Ámsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- VERA LÓPEZ, B. (2001): "The use of metaphors as meta cognitive devices in SLA and learner autonomy", en *Fifth Congress of Las Americas. University of Las Americas Puebla (19 octubre 2001)*, Ex-Hacienda de Santa Catarina Martir, Cholula.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (1984): *Claves para la lingüística aplicada*, Málaga, Ágora.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2004): "Aportaciones de la lingüística", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), Madrid, SGEL: 147-163.
- VICENTE CRUZ, B. (1995): *Mecanismos semánticos pragmáticos en el análisis de la metáfora*, tesis doctoral, Universidad del País Vasco, Bilbao.
- VILLANUEVA, M. L. y NAVARRO, I. (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.

- VIZMULLER-ZOCCO, J. (1993): "Metaphoric competence of the advanced foreign language learner: Vico in the foreign language classroom", en *L2 and beyond: teaching and learning modern languages*, ADAMANTOVA, V., SBROCCHI, L. G. *et al.* (eds.), Ottawa, Ontario, Legas: 433-439.
- VOSNIADOU, S. (1989): "Context and the development of metaphor comprehension", en *Metaphor and Symbolic Activity*, 4: 159-171.
- VOSNIADOU, S. y ORTONY, A. (1986): "Testing the metaphoric competence of the young child: paraphrase versus enactment", en *Human Development*, 29: 223-244.
- VV.AA. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- VYGOTSKY, L. S. (1962): *Thought and language*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in society*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- WAY, E. C. (1991): *Knowledge representation and metaphor*, Dordrecht-Boston-Londres, Kluwer Academic Publishers.
- WHEELWRIGHT, P. (1962): *Metaphor and reality*, Bloomington, Indiana University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1983): *Learning purpose and language use*, Londres, Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1984): *Explorations in applied linguistics*, 2, Oxford, Oxford University Press.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.
- WILLIS, J. (1996): *A framework for task-based learning*, Harlow, Longman.
- WINNER, E. (1988): *The point of words: children's understanding of metaphor and irony*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- WINNER, E. y GARDNER, H. (1977): "The comprehension of metaphor in brain-damaged patients", en *Brain*, 100: 717-729.
- WITKIN, H. A. y GOODENOUGH, D. R. (1977): "Field-dependence and interpersonal behaviour", en *Psychological Bulletin*, 84: 661-689.
- WITKIN, H. A. y GOODENOUGH, D. R. (1981): *Cognitive styles: essences and origins*, Nueva York, International University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1988, 1.<sup>a</sup> ed. 1953): *Investigaciones filosóficas*, Madrid, Crítica.



- ZANÓN, J. (1988): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I)", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2: 47-52.
- ZANÓN, J. (1989): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II)", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 3: 22-32.
- ZANÓN, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5: 19-28.
- ZANÓN, J. (1999): "La enseñanza del español mediante tareas", en *La enseñanza del español mediante tareas*, ZANÓN, J. (coord.), Madrid, Edinumen: 13-23.
- ZANÓN, J. y ALBA, J. M. (1994): "¿Qué es la enseñanza del lenguaje mediante tareas? (I)", en *Hispanorama*, 68: 112-116.
- ZANÓN, J. y ALBA, J. M. (1995): "¿Qué es la enseñanza del lenguaje mediante tareas? (II)", en *Hispanorama*, 69: 112-115.
- ZOHAR, D. y MARSHALL, I. (2000): *Spiritual intelligence: the ultimate intelligence*, Bloomsbury.

## APÉNDICES



## I. Datos personales y académicos

CLASE DE GRAMÁTICA .....

### DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS

1. Nombre y apellidos.....
2. Edad.....
3. ¿Qué lenguas hablas además de español?
  - ☐ francés
  - ☐ alemán
  - ☐ italiano
  - ☐ otras .....
4. ¿Cuánto tiempo hace que estudias español? .....
5. ¿Qué estudias en tu universidad además de español? .....
6. ¿Es el español tu especialidad?
  - ☐ sí
  - ☐ no
7. ¿Para qué vas a utilizar el español en el futuro?
  - ☐ para mi trabajo
  - ☐ para hablar con mi familia
  - ☐ para viajar
  - ☐ para hablar con mis amigos
  - ☐ para estudiar
  - ☐ otros .....
8. ¿Qué te gusta leer habitualmente en español?
  - ☐ periódicos
  - ☐ revistas
  - ☐ novelas
  - ☐ cuentos
  - ☐ poesías
  - ☐ obras de teatro
  - ☐ ensayos
  - ☐ otros .....
9. ¿Qué escribes normalmente en español?
  - ☐ ejercicios para clase
  - ☐ composiciones para clase
  - ☐ cuentos
  - ☐ poesías
  - ☐ cartas
  - ☐ un diario
  - ☐ ensayos
  - ☐ novelas
  - ☐ exámenes
  - ☐ otros .....
10. ¿Has participado alguna vez en un taller de escritura creativa (*Creative Writing Workshop*)?
  - ☐ no, nunca
  - ☐ sí, escribía en inglés
  - ☐ sí, escribía en español
  - ☐ sí, escribía en .....

## II. Pretest

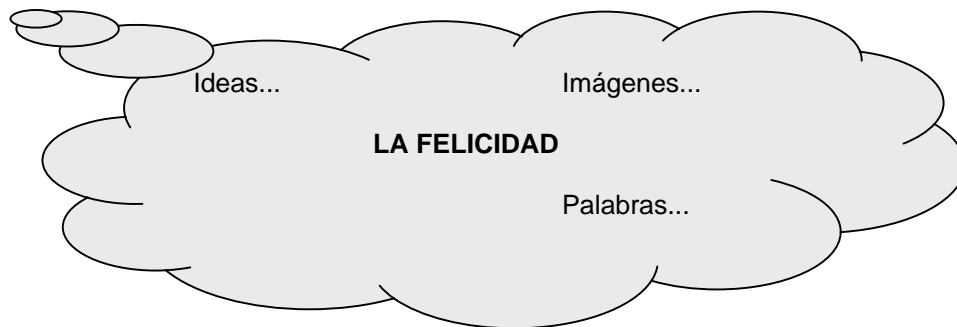
### METÁFORAS LINGÜÍSTICAS

- ¡Metáforas, hombre!
- ¿Qué son esas cosas?
- El poeta puso una mano sobre el hombro del muchacho.
- Para aclarártelo más o menos imprecisamente, son modos de decir una cosa comparándola con otra.
- Deme un ejemplo.
- Neruda miró su reloj y suspiró.
- Bueno, cuando tú dices que *el cielo está llorando*. ¿Qué es lo que quieres decir?
- ¡Qué fácil! Que *está lloviendo*.

A. Skármeta. *El cartero de Neruda*

Mira, para mí la felicidad es *una puerta frágil que abre el corazón...* ¿Y para ti?  
¿Qué es para ti la felicidad? Trata de expresarlo en 15 líneas.

### TUS PRIMERAS IDEAS...



### TU TEXTO DEFINITIVO

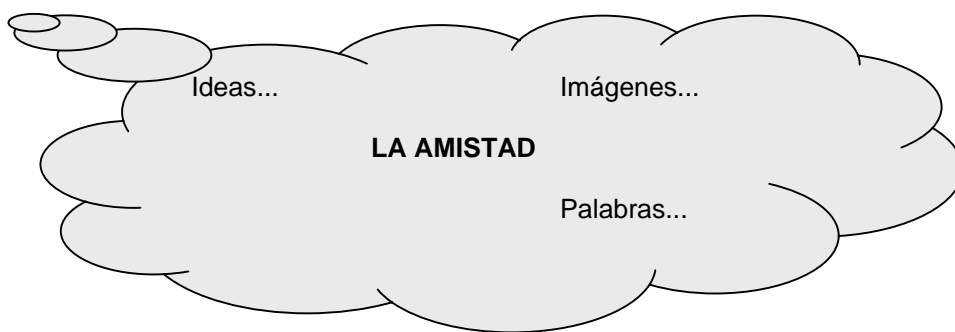
### III. Postest

#### METÁFORAS LINGÜÍSTICAS

– ¡Metáforas, hombre!  
– ¿Qué son esas cosas?  
El poeta puso una mano sobre el hombro del muchacho.  
– Para aclarártelo más o menos imprecisamente, son modos de decir una cosa comparándola con otra.  
– Deme un ejemplo.  
Neruda miró su reloj y suspiró.  
– Bueno, cuando tú dices que *el cielo está llorando*. ¿Qué es lo que quieres decir?  
– ¡Qué fácil! Que *está lloviendo*.  
A. Skármeta. *El cartero de Neruda*

Mira, para mí la amistad es *un árbol que siempre te da frutos...* ¿Y para ti? ¿Qué es para ti la amistad? Trata de expresarlo en 15 líneas.

#### TUS PRIMERAS IDEAS...



#### TU TEXTO DEFINITIVO

Área para el texto definitivo.

#### IV. Primer examen parcial

IES-Madrid. Taller de Escritura Creativa (SP482). Primavera 2003

Nombre y apellidos.....

1. Comenta (máximo 15 líneas) el siguiente fragmento de *El cuento de la isla desconocida*.

(...) quiero saber quién soy yo cuando esté en ella, No lo sabes, Si no sales de ti, no llegas a saber quién eres, El filósofo del rey, cuando no tenía nada que hacer, se sentaba junto a mí, para verme zurcir las medias de los pajes, y a veces le daba por filosofar, decía que todo hombre es una isla, yo, como aquello no iba conmigo, visto que soy mujer, no le daba importancia, tú qué crees, que es necesario salir de la isla para ver la isla, que no nos vemos si no nos salimos de nosotros (...).

2. ¿Qué es para ti el amor? Escribe un texto breve (máximo 10 líneas) a partir de una METÁFORA CONCEPTUAL que tú mismo inventes. Como ejemplo quizá te puedan ayudar las dos siguientes, que funcionan tanto en inglés como en español.

##### EL AMOR ES LA GUERRA

Ejemplos en **inglés**:

He's known for his many conquests  
She fought for him, but his mistress won  
out  
She is besieged by suitors  
He captivated her

Ejemplos en **español**:

Al principio ella no lo quería, pero  
después se rindió  
Con ese vestido seguro que lo conquistas  
Su belleza lo tiene cautivado  
Ya has caído en sus redes

##### EL AMOR ES UN ANIMAL CAUTIVO DENTRO DE UNA PERSONA

Ejemplos del **inglés**:

His love got out of hand  
He unleashed his love  
He couldn't hold back his love

Ejemplos del **español**:

Mis sentimientos se desbocaron  
Me gustaría dar rienda suelta a mis  
sentimientos

## V. Segundo examen parcial

**IES-Madrid. Taller de Escritura Creativa (SP482). Primavera 2003**

**Nombre y apellidos.....**

**1.** Desarrolla la metáfora conceptual: LA FELICIDAD ES UN PÁJARO y escribe un texto (máximo 15 líneas) usando algunas de las imágenes que has creado.



**2.** ¿Qué significa para ti la siguiente afirmación del poeta español Gabriel Celaya? Ponla en relación con la película *El cartero* y *Pablo Neruda* que visteis en el Taller y escribe un texto (15 líneas).

**La poesía es un arma cargada de futuro**



**Atención:**

No olvides entregar con el examen la versión definitiva de las propuestas de escritura que has escrito durante el curso.



## VI. Transcripción de los resultados del pretest y del postest<sup>1</sup>

### SP482/1/PRET

Es algo compleja, y se puede buscarla<sub>1</sub> **toda la vida**, pero Para mí, la felicidad es un lugar tranquilo<sub>2</sub> y salvo<sub>3</sub>, donde estoy rodeada de mí familia y mis amigos. Puedo irme a este lugar desde cualquier sitio, si estoy en un país extraño<sub>4</sub> o si me quedo sola, porque siempre me los llevo<sub>5</sub> **en la memoria**. Las memorias<sub>6</sub> son como el agua en el desierto<sub>7</sub>, se pueden sostenerme<sub>8</sub> durante los tiempos<sub>9</sub> de la soledad y la trizteza. La felicidad viene a mí<sub>10</sub> desde mí familia y mis amigos, calentado<sub>11</sub> y llenando<sub>12</sub> **la corazón con sientos**<sub>13</sub> **del amor y amistad**.

### SP482/1/POST

La amistad es un libro<sub>1</sub> **que escriben amigos**. Se rellenan<sub>2</sub> **las páginas con lágrimas y sonrisas, aventuras y enfermedades, felicidades y triztezas**. Cada año que pasa<sub>3</sub> es un capítulo nuevo<sub>3</sub> que cuenta<sub>4</sub> **las historias grandes y pequeñas**<sub>5</sub> de la vida. Cuando los amigos recuerdan, se miran atrás<sub>6</sub> a los capítulos antiguos<sub>7</sub>. La historia continua y continua; el fin puede llegar<sub>8</sub> con separación o desacuerdo, pero con las amistades más íntimas, no llega hasta la muerte. El libro de la amistad<sub>9</sub> tiene<sub>10</sub> **momentos tristes**, pero al fin y al cabo, es una historia feliz<sub>11</sub>.

### SP482/2/PRET

Que yo sepa, estoy feliz con dónde estoy ahora. Aunque, yo quiero estar<sub>1</sub> **más cerca al Señor con la iglesia**, mi conocimiento del Biblio<sub>2</sub>, y mis actividades. Sin no obstante, yo tengo<sub>3</sub> **gran felicidad** cuando yo pienso que el Señor ha hecho<sub>4</sub> **para mí**. Mejorando mi español con respeto a como yo hablo ahora en contra de cuando yo llegué hace un mes y como yo leo tambien queda mi felicidad. Pensando de que yo haré cuando me graduo con un Ph. D de psicología, y quien yo casaré en el futuro me da<sub>5</sub> **mucha felicidad**. Yo como siempre, no puedo estar más feliz cuando yo pienso de mi familia –desde abuelos a sobrinos– no creo que hay nada que me pone en<sub>6</sub> **un modo mejor**.

### SP482/2/POST

La amistad es la sangre<sub>1</sub> **que nos conecta**<sub>2</sub>. Muchas veces nuestra sangre no es la misma, y por eso aún miembros de la familia pueden amar uno al otro por obligación en vez de la amistad verdad<sub>3</sub>. Al principio las mentes conectan<sub>4</sub>; comparten<sub>5</sub> **ideas y los mismos pensamientos**. Luego, los mismos valores están visto de conversaciones profundas<sub>6</sub> y acciones observadas también. De las cosas que amigos/as experimentan, la amistad puede levantar<sub>7</sub> **la madurez** de cada persona, y por lo cual, **la relación**.

---

<sup>1</sup> Los textos que aparecen recogidos a continuación corresponden a las transcripciones literales de las pruebas de pretest y posttest realizadas por los estudiantes que tomaron parte en la investigación empírica (grupo experimental y control). Hemos subsanado sólo aquellos errores de interlengua que aparecen en tramos discursivos identificados por nosotros como metafóricos y que, además, podían entrañar alguna dificultad para la comprensión de la metáfora lingüística. En esos casos aparece entre paréntesis lo eliminado y entre corchetes lo añadido por nosotros.

Cuando compartamos los mismos huesos que producen la misma sangre<sub>8</sub>, compartimos<sub>9</sub> la misma fuerza. La sangre fluya entre los dos de nosotros – compartimos<sub>10</sub> el dolor; si algo le duele el uno, le duele todos. Me moriría porque yo sangro la lealtad que nos conecta<sub>11</sub>. Un amigo verdadero es familia verdadera<sub>12</sub>.

#### SP482/3/PRET

Para mí la felicidad está dentro de<sub>1</sub> las personas que son un parte de mi vida<sub>2</sub>. Todas las personas: gente veo cada día y gento no he visto desde mucho tiempo o no veré hasta muchas meses. Personas que puede hacer un impacto en<sub>3</sub> mi vida. La china que trabaja en la frutería al lado de mi casa que veo cada día mientras esperando para mi autobús. Nunca he hablado con ella pero yo sé que ella estará allí. Por el otro mano<sub>4</sub>, mi amiga mejor en los Estados. Ella es la persona más significa<sub>5</sub> de mi vida. No hablamos por tres semanas y siempre es lo mismo en el primer segundo cuando decimos “hola”. Nos entendemos la otra sin palabras. Mi madre que me ama con tan mucho cariño. Mí amigas que se han mudado y me envían cartas y postales de dónde ellas están en ese momento de su vida. Hablar con amigos después de mucho tiempo y oír todos sus cuentos<sub>6</sub>. Yo sé que un parte de mi<sub>7</sub> era con los durante todos sus tiempos. Para mí, la felicidad es gente. La energía y creativo que cada persona trae<sub>8</sub> al mundo y a otras vidas. Gente hace vida contenta<sub>9</sub> para mi.

#### SP482/3/POST

Para mí, la amistad es un espejo de tu interior<sub>1</sub>. Por tus amigos, los amigos que te encantan, puedes ver que es precioso a ti. Tus amigos son las personas con quién quieres hablar y compartir todo. Ellos son la familia que coges<sub>2</sub>. Es una refleja<sub>3</sub> de tus intereses, tus ideas, y la tipa de persona quieres ser. Aprendes por tus amigos, cosas que tú faltas, puedes descubrir por ellos. Mis amigos me dan<sub>4</sub> todo. Todo sus apoyos y todo sus corazones, y yo a ellos. Cuando pierdes<sub>5</sub> un amigo, pierdes un pecado<sub>6</sub> de tu alma.

#### SP482/4/PRET

Para mí, la felicidad incluye<sub>1</sub> una vida tranquila<sub>2</sub> con simplicidad, pero sin aburridad<sub>3</sub>. Me gusta cambio, pero me gusta seguridad, también. cuando estoy feliz, esto contenta y comfortable<sub>4</sub>, sin preocupada sobre mis responsabilidades. cuando yo pienso en la felicidad yo imagino la playa durante el verano con mucho sol y un viento suave<sub>5</sub>. Puedo cerrar mis ojos y oír la sonida del mar sin las voces de otras personas. si quiero, puedo dormir para horas y horas, soñido sobre mis recuerdos favoritas de mi vida. Pero otro imáge que yo vio cuando yo pienso en la felicidad es leyendo un libro favorito en mi sofa durante el otoño, con una taza del chocolate caliente y mi gato durmiendo a mi lado<sub>6</sub>. La vida simple<sub>7</sub> y tranquila es la mejor de todas.

#### SP482/4/POST

La amistad tiene muchisimos aspectos<sub>1</sub> que la define. No hay un imágen, cosa, palabra, ni idea que puede decir<sub>2</sub> ni mostrar<sub>3</sub> el poder de la amistad<sub>4</sub>. La amistad es...

El sol<sub>5</sub> que calenta tu cara cuando estás<sub>6</sub> frío/a.

El río<sub>7</sub> que te da<sub>8</sub> agua para cualquier sed<sub>9</sub> tu tienes.

el mano que quita los llagros de su cara cuando tu lloras.  
El libro que **te dice**<sub>10</sub> los **surgencias**<sub>11</sub> tu necesitas.  
El corazón que te ama sin fin  
El oído que te escucha cuando tu hablas.  
El brazo que te ayuda en los tiempos de crisis.  
La boca que nunca **se rompe**<sub>12</sub> **la confianza**.  
**La calle de los sentimientos**<sub>13</sub> y tus recuerdas preciosas.  
**La ventana de los posibilidades**<sub>14</sub> por tu futuro.  
Los ojos de sinceridad y **honestia**<sub>15</sub> que **nunca cierran**<sub>16</sub> a ti.  
La fé que (**endura**) [**perdura/resiste**]<sub>17</sub> cuando tuyos se falta.

#### SP482/5/PRET

La felicidad es...  
El amor incondicional que **me da**<sub>1</sub> la familia.  
El **sentimiento**<sub>2</sub> después de ducharse y afeitarse  
Estar contenta con sí mismo  
Algo que **viene y sale**<sub>3</sub>  
Como **un perfume agradable**<sub>4</sub>  
**Oír una respuesta de Dios**<sub>5</sub>  
Escribir y cantar una melodía  
Un beso de mi novio  
**Un sueño**<sub>6</sub> que esperas que no termine  
Ser podido expresarse sin miedo  
**Una fiesta constante con amigos**<sub>7</sub>  
Llorar en el hombro de mi mamá una noche durante el verano  
Mirar a las estrellas con un novio  
La vista de una montaña

#### SP482/5/POST

La amistad:  
Es un **cordón**<sub>1</sub> que **vincula**<sub>2</sub> dos personas  
Es **una semilla que crece hasta ser una flor**<sub>3</sub>  
Es **un puente**<sub>4</sub> que **te lleva de**<sub>5</sub> la soledad  
A veces es algo que **ienes que dejar**<sub>6</sub>  
Es **el primer peldaño**<sub>7</sub> en **la escalera del amor**<sub>8</sub>  
Es una llamada cuando estás enfermo  
Es **la energía de la vida**<sub>9</sub>  
Es un abrazo fuerte después de un día malísimo  
Es algo que aprecio cada día  
**Aparece**<sub>10</sub> con personas que no **anticipaba**<sub>11</sub>  
Es mí relación con Dios  
Es una defensa de que dependes  
Es **la medicina**<sub>12</sub> que **cura**<sub>13</sub> el dolor  
Es **un mosaico**<sub>14</sub> de muchas características  
**Te encuentra**<sub>15</sub> cuando no la **estás buscando**<sub>16</sub>

#### SP482/6/PRET

Toda que es la felicidad para mí **está adentro y afuera**<sub>1</sub> el cuerpo, el mente y la alma. **Ocorre**<sub>2</sub> cuando escribo la poesía que **refleja**<sub>3</sub> los sentimientos y los deseos que **busco**<sub>4</sub> en la vida. una sueño que yo puedo recordar como **una**

memoria con edad<sub>5</sub> despues de levantarme, este es la alegría, o también la emoción que queda<sub>6</sub> en el cuerpo como el miel<sub>7</sub> durante una canción bella. A veo que la cara de Mamá está iluminada por<sub>8</sub> el paz del alma. me siento como Jesús cuando conocía su Padre<sub>9</sub>. El ser humano que acepta<sub>10</sub> otro para su características positivas en vez de concentrar en<sub>11</sub> sus diferencias es la felicidad. La luna que trae la oscura como una novia que espera sin tu amor<sub>12</sub> y el ultimo momento que encontro mi mismo y la mente y lo alma se parece como un espejo<sub>13</sub>, este es la alegría absoluta.

#### SP482/6/POST

La amistad es la sobrevivencia<sub>1</sub> de una relación por (endurar) [perdurar/resistir]<sub>2</sub> los cambios que trae<sub>3</sub> la distancia, el tiempo y otros elementos puestos por<sub>4</sub> la vida. Es un contrato<sub>5</sub> a veces hecho en secreto, debajo de la luna mágica<sub>6</sub>, o en forma de una (testimonial) pública<sub>7</sub> con gritos de jubilación<sub>8</sub>. La amistad familiar corre por<sub>9</sub> la sangre –el viejo al joven, el joven al viejo. Es un equilibrio de libertad<sub>10</sub> y constric[ci]ón<sub>11</sub> –vivir y morir. El amigo no juzga, pero escucha, como el búho escondido por las ramas<sub>12</sub>. la amistad es un gran riesgo de revelar demasiado perder su mismo en la imagen de otra. También la amistad es una oportunidad para encontrar<sub>13</sub> un descanso cubierto por<sub>14</sub> la adoración<sub>15</sub>, como el momento en que encuentras el sol caído en<sub>16</sub> la piel. La amistad es escencial para vivir, expresarte y sobrevivir. Es como la naturaleza<sub>17</sub> –agua, sol, aire, tierra– que proviene<sub>18</sub> la posibilidad de respirar y crecer, la amistad es un juego viejo de crear una armonía<sub>19</sub> entre dos objetos tenebrosos<sub>20</sub>.

#### SP482/7/PRET

Para mi la felicidad es la habilidad ver<sub>1</sub> el mundo claro<sub>2</sub>. la habilidad aprender cosas nuevas y entender las situaciones diferentes. Estoy feliz cuando entiendo el mundo<sub>3</sub> cerca del mi y lejos, entonces puedo aprender mejor las cosas intimas<sub>4</sub> en mi propio vida. Por ejemplo cuando aprendio cosas nuevas y vio cosas nuevas me encanta las cosas y las personas en mi vida más. cuando sé más sobre el resto del mundo<sub>5</sub> entiendo más sobre mi libertad y mi oportunidades y me siento feliz. Para mi ser feliz es saber y entender sin miedo<sub>6</sub> y encantar con todo tu corazón<sub>7</sub>.

#### SP482/7/POST

A mi, la amistad es una forma pura de amor<sub>1</sub>. Es amor sin querer<sub>2</sub>, sin deseo pero es, todavía, amor. La amistad es la habilidad dar tu mismo a alguien y recibe<sub>3</sub> lo mismo. También yo creo que la amistad es una luz<sub>4</sub>. Una luz dentro su cuerpo<sub>5</sub> porque tienes<sub>6</sub> la amistad de alguien siempre verás<sub>7</sub> la luz y nunca será perdido<sub>8</sub>. y finalmente a mi, la amistad es la esperanza, la esperanza que alguien será contigo siempre<sub>9</sub>, cuando llores o cuando sonries<sub>10</sub>.

#### SP482/8/PRET

Para mí la felicidad es cuando tengo<sub>1</sub> éxito en algo que es importante a mí. Por ejemplo, tengo<sub>2</sub> muchas metas en mi vida. Cuando alcanzo<sub>3</sub> una meta, estoy muy contento. Específicamente, estoy muy satisfecho<sub>4</sub>. Por ejemplo, cuando era una niña, mi familia y yo viajábamos a Puerto Rico cuatro veces cada año. Un año, cuando tenía seis años, aprendí a nadar. Había tratando de aprender a nadar por el año anterior. Así, cuando aprendí a nadar estaba muy contento, De hecho, un

imagen que me identifico con la palabra la felicidad es la playa<sub>5</sub>, porque tiene mucho significa<sub>6</sub> en mi vida. Creo que la felicidad viene<sub>7</sub> cuando mis esfuerzos producen<sub>8</sub> resultados buenos. La felicidad ocurrirle<sub>9</sub> cuando uso mis esfuerzos y mi mente para alcanzar mis metas. Además, me identifico la felicidad con mi familia y mis amigas<sub>10</sub> porque los dos son los aspectos más importante en mi vida.

#### SP482/8/POST

Para mí la amistad es un jardín<sub>1</sub> que tiene muchas flores diferentes<sub>2</sub> –de colores<sub>3</sub> distintos y tamaños<sub>4</sub> diferentes. Cada flor representa una amiga –algunas flores son más viejo que las otras, algunas tienen un color muy diferente, algunas tienen una significativa<sub>5</sub> diferente. Para mí, mi jardín está lleno de muchas flores<sub>6</sub>. Hay flores que tienen más que quince años<sub>7</sub> que representan mis mejores amigas. Y también hay flores que tienen solo cuatro meses<sub>8</sub> que representan mis amigas nuevas (i. e. de IES), la luz del sol<sub>9</sub> se hacen crecer las flores sin embargo, a veces había flores que han murido<sub>10</sub>. Su jardín es su propio jardín; no jardín es lo mismo. Allí, se puede aprender como tener cuidado de<sub>11</sub> sus amistades. Para mí, la amistad es una de las mejores cosas de mi vida<sub>12</sub>. Creo que la amistad es el jardín de la vida<sub>13</sub>.

#### SP482/9/PRET

Para mí, la felicidad es la idea de verano<sub>1</sub>. cuando el césped había cortado y el rocío es en el aire, estoy contenta. un cuerpo frito<sub>2</sub> del sol a lado de una piscina. En la mañana, cuando el cielo es rojo y naranja y violeta con un sol de oro. En el verano me gusta beber vino afuera con mis amigos y hablamos de todos. a noche corro alrededor el barrio y siento el camino<sub>3</sub> a bajo mis piés. Cuando duermo, abro las ventanas y el huele<sub>4</sub> de verano entra. En mi coche, cuando puedo abrir la ventana en el techo<sub>5</sub> y puedo escuchar la música con el aire, es el verano. Cuand corto el pelo y estoy rubia, es verano. Para mi, la felicidad es todo del verano.

#### SP482/9/POST

Para mi, la amistad es la llave<sub>1</sub> que abre el candado de mi corazón<sub>2</sub>. No puedo guardar<sub>3</sub> los secretos de mi alma<sub>4</sub>; no necesito –con mis amigos mi cuerpo pesa<sub>5</sub> menos que cuando estoy soltera<sub>6</sub>. Todo día es como el verano si tengo amigos conmigo. La sola pena que siento es cuando mi boca me duele porque estoy sonriendo mucho. Puedo actuar<sub>7</sub> como yo quiero –si quiero bailar como un bacón<sub>8</sub> o cantar como Whitney Houston, puedo y si necesito llorar, mis amigos llevan las lágrimas a la basura<sub>9</sub> y vuelven con flores<sub>10</sub>.

#### SP482/10/PRET

Para mí, la felicidad es cuando yo estoy comodo<sub>1</sub> en una situación, con amigos, o en mi cama –y cuando no quería salir<sub>2</sub>.

Además, estoy feliz cuando estoy tratando<sub>3</sub> cosas nuevas, cuando no estoy en situaciones fáciles, o, peor, aburridas. El amor es el mejor ejemplo de esta mezcla de situaciones<sub>4</sub> –quiero estar comodo, pero no aburrido: quiero estar en<sub>5</sub> la frontera<sub>6</sub> de mis emociones, pero no perdido en confusión<sub>7</sub>. Un ejemplo no tan romantico pero bastante verdad es viajando –esta mezcla de situaciones es la misma. El peligro es cuando viaje demasiado lejos de<sub>8</sub> estas emociones (y no uso la palabra “viajar” simplemente en una manera física), porque estas fronteras son

las más miedosas<sub>9</sub> y difíciles. Cuando la mezcla es perfecta<sub>10</sub> –cuando estoy feliz en mis fronteras– estoy feliz.

#### SP482/10/POST

Para mí la amistad es hablando<sub>1</sub> con alguien sin palabras, mano en mano<sub>2</sub> en un parque. Cuando el sol calienta el suelo<sub>3</sub>, pero estoy todavía en la sombra ¿Porque no podemos vivir en amistad<sub>4</sub> con todos? No es el amor, sino un sentido<sub>5</sub> muy fácil<sub>6</sub> y fluido<sub>7</sub>.

Conociendo las calles de una ciudad, las casas de estas calles, y los que viven dentro de las casas –ésta es la amistad. Un favor, ayuda, bondad, y además, haciendo estas cosas sin queriendo nada<sub>8</sub> es la amistad, porque sobre todo la amistad es el confort<sub>9</sub> y la esperanza en una vida mejor. El tiempo, noticias –todos de estos pueden dar<sub>10</sub> la amistad, pero solamente en momentos cortos<sub>11</sub>. Necesitamos una relación con alguien –con todos– aquí al lado o lejos<sub>12</sub> para dar una especie de amistad en nuestras vidas.

#### SP482/11/PRET

Para mí, la felicidad es cuando mi alma está libre como un pajarito<sub>1</sub>. Es como la sonrisa dulce<sub>2</sub> de un amor o como un abrazo de un amigo<sub>3</sub>. La felicidad es un milagro<sub>4</sub> que mantiene<sub>5</sub> la vida. Nos da<sub>6</sub> fé y esperanza como un día nuevo<sub>7</sub>. La felicidad es el corazón<sub>8</sub> de la vida. Es la alma que nos sostiene<sub>9</sub>. La felicidad es la cara de un niño<sub>10</sub>. Es el amor de personas casada por 50 años, el amor viejo<sub>11</sub>. La felicidad es el primer beso y el primer abrazo después de mucho tiempo. La felicidad es una carta de amor. Es como la primera flor de la primavera<sub>12</sub>. La felicidad es como una explosión de alegría<sub>13</sub>. La felicidad es como un sueño lindo<sub>14</sub>. Es un regalo de emoción<sub>15</sub>. La felicidad es la vida<sub>16</sub>.

#### SP482/11/POST

Para mí la amistad es un ballet<sub>1</sub> que parece fluido<sub>2</sub> y fácil en los ojos de otros<sub>3</sub>, pero en realidad coje<sub>4</sub> mucho tiempo, fé y practica para llegar a ese nivel<sub>5</sub>. Es una manta de confianza<sub>6</sub> cuando el mundo te hace caer<sub>7</sub>. A estar sin<sub>8</sub> miedo de que sepan<sub>9</sub> el verdadero tú, sin importarte que ven<sub>10</sub> tus fallas. Es dejar<sub>11</sub> su alma abierto como un libro de secretos<sub>12</sub>, sin temar cuando otro lo lee. La amistad real es poder, (sustener) [sostener] un tormento<sub>13</sub> de vez en cuando sin dejar morir la flor de la amistad<sub>14</sub>.

La amistad es estar vulnerable y la misma vez seguro; es libertad. Es un regalo<sub>15</sub> que das y recibes<sub>16</sub>. Es dejarte entregar<sub>17</sub>. Es amor. Es como el aire<sub>18</sub>, lo necesitamos pero muchas veces no lo apreciamos como deberíamos<sub>18</sub>. Es sabiendo<sub>19</sub> a alguien sin preguicios.

#### SP482/12/PRET

Para mí la felicidad es un plato de cambio.

Recibía y daba<sub>1</sub> entre mis amigos.

Para mí la felicidad es una (cantación) [canción]<sub>2</sub>.

Y después de terminó me hacía cantar<sub>3</sub> el resto<sub>4</sub> del día.

Para mí la felicidad es una tipo de musica

que me hacía bailar.

Para mí la felicidad es un bebé<sub>5</sub>

porque todo en su vida es nuevo y fantastico

Para mí la felicidad es la comida de día de gracias  
porque después de comía estoy muy contenta.  
Para mí la felicidad es recuerdos de mi infancia  
nunca olvidía.  
Para mí la felicidad es las personas en mi vida.  
porque cada persona dame un parte de su vida<sub>6</sub>  
Para mí la felicidad es una ventana de mi alma<sub>7</sub>

#### SP482/12/POST

Amistad es un sol<sub>1</sub> que llena<sub>2</sub> mis días.  
Es un jardín que tenga colores<sub>3</sub> vibrantes<sub>4</sub>.  
Es una canción dulce<sub>5</sub>.  
Es un bolígrafo que escribe las paginas de mi vida<sub>6</sub>.  
Es flor que huele<sub>7</sub> como un perfume muy dulce<sub>8</sub>.  
Amistad es extensa, cruza (razes) [razas] y tierras<sub>9</sub>.  
Amistad puede sentir<sub>10</sub> tus emociones.  
Amistad llora cuando lloras<sub>11</sub>.  
Duele<sub>12</sub> cuando dueles<sub>13</sub>.  
Y está alegre cuando estás.  
Amistad es un (compromiso sin firma) [compromiso sin firma]<sub>14</sub>  
como un anillo que nunca termina<sub>15</sub>.  
Amistad es (infinativo) [infinito]<sub>16</sub> como tiempo.

#### SP482/13/PRET

Para mí, la felicidad viene de<sub>1</sub> ser contento en su vida. Todo está arreglado<sub>2</sub> de una manera que te satisfecha<sub>3</sub>. Si hay una cosa que no está correcta me molesta y se rompe<sub>4</sub> mi felicidad. Pero puedo encontra[r]<sub>5</sub> felicidad en otros lugares. Por ejemplo, una playa casi vacia con un sol fuerte<sub>6</sub> es felicidad. Solamente puedo oír el mar y nada más.  
También, una cita buena... un noche de cena y descanso con un hombre con un conversación inteligente y una botella de vino. Esto es un situación donde puedo encontrar felicidad.

#### SP482/13/POST

La amistad es como un mar llena de contradicciones<sub>1</sub>, algunos días el mar está calma como cristal<sub>2</sub>: Falta movimiento<sub>3</sub> y el sol está brillante cuando refleja en el mar.  
Eso, para mí es como la amistad es cuando no hay conflictos<sub>4</sub>, cuando hace<sub>5</sub> buenas y felices relaciones.  
Pero algunas tiempos<sub>6</sub>, hay tormentas<sub>7</sub> en la vida. Cuando algo está malo<sub>8</sub> entre amigas. Durante esos tiempos, me siento como un barco pequeño entre las olas grandes del mar<sub>9</sub>. No hay descanso de la furia del mar<sub>10</sub>. No me gusta esos tiempos y yo trata de sobrevivir<sub>11</sub> y espero que duren poco tiempo.

#### SP482/14/PRET

Para mí la felicidad es una obra de arte<sub>1</sub> que tiene muchas interpretaciones. Usualmente, me gustan mucho las películas con temas más depresivas<sub>2</sub> que la mucha gente no le gustan. Estas obras tienen unas personas<sub>3</sub> que son difícil a comprender –oscuro<sub>4</sub>. Me gustan libros son los temas oscuras también. Me hacen

pensar<sub>5</sub> mucho y por eso me encantan. No puedo a hacer cosas como estás películas y libros pero les entiendo. Entonces, porque mi primera especialidad es psicología, me gustan mucho unas cosas que me hacen pensar.

#### SP482/14/POST

La amistad es un sentido<sub>1</sub> que nunca es difícil a descubrir. La amistad es una raya brillante<sub>2</sub> durante una tormenta. La amistad, para mí, es una cara familiar que puede hacerse comodo<sub>3</sub>. La amistad es una taza de sopa de pollo en un día frío, el tipo del sentido que enreda<sub>4</sub> (enwraps) el cuerpo.

#### SP482/15/PRET

La felicidad no se puede definir facilmente. Para unos, es una musica<sub>1</sub>, una dulce canción<sub>2</sub> que te (toque) [toca]<sub>3</sub>. Para otros, es una sonrisa<sub>4</sub> que ocurre naturalmente<sub>5</sub>, se ve<sub>6</sub> en tu rostro, sin que tu puedes evitarlo. Y no quieres evitarlo. A la misma vez, la felicidad puede ser las lagrimas que aparecen<sub>7</sub> cuando sientas cariño por una persona. Es vivir en<sub>8</sub> el presente, sin preocuparse con el pasado, ni el futuro. Y por su puesto, es universal<sub>9</sub>. No necesitas palabras ni idiomas para sentir la felicidad. Como Antoine de St. Exupéry dijo en Le Petit Prince, no es una cosa que se ve con los ojos<sub>10</sub>; se siente en<sub>11</sub> el corazón. Y como las olas del mar o el amanecer del sol, es algo efimero, que va y viene<sub>12</sub>. La felicidad no se puede contar en dolares, ni en kilos, ni en notas. Se busca<sub>13</sub> al dentro. Demasiado<sub>14</sub> felicidad, como demasiado tristeza, te puede hacer daño<sub>15</sub>, pero cada vez aprendes más y creces de tus heridas<sub>16</sub>. Todo esto es, para mí, lo que puedo definir como la felicidad.

#### SP482/15/POST

La amistad es una llave<sub>1</sub>, anciana<sub>2</sub> que abre todas tus puertas<sub>3</sub>, que da luz<sub>4</sub> a los pasillos de tu mente y de tu corazón<sub>5</sub>. Como una risa<sub>6</sub> que empieza al fondo de ti<sub>7</sub>, la amistad, lo llevas dentro de ti<sub>8</sub>, dónde el tiempo no existe. Es tu refugio<sub>9</sub>, un lugar caliente<sub>10</sub>, porque un amigo te coge la mano te hace<sub>11</sub> abrazos, te quedas<sub>12</sub> allí, en el lugar de la amistad y la felicidad, sin tener que dar<sub>13</sub> explicaciones. Y aunque los cuerpos envejezcan, y el tiempo pasa<sub>14</sub>, con un amigo, sois siempre juvenes. La amistad es como un vino tinto riquísimo<sub>15</sub>, que al principio es dulce<sub>16</sub>, y con los años tiene<sub>17</sub> más y más sabor, más fuerza. Pero la botella no se vacia<sub>18</sub>; al contrario, se llena cada vez<sub>19</sub>, aun más, con sabores de sonrisas y complicidad<sub>20</sub>.

#### SP482/16/PRET

La felicidad es la cosa más importante en el mundo. Puedes tener<sub>1</sub> todo el dinero, (famo) [fama] o cosas materiales en el mundo pero no vale nada si no estás contento. La cosa que más define la felicidad es el amor. El amor es lo que maneja<sub>2</sub> las ideas y los sentimientos de felicidad. Puede ser amor de tu familia, novio o novia, dios o tu perro, pero eso es el centro de una persona<sub>3</sub> y lo que le hace contento<sub>4</sub> cuando tienen cosas difíciles<sub>5</sub> en su vida diaria. Para mi hay muchas cosas que me diviertan que me pone<sub>6</sub> la felicidad. Por ejemplo, me encantan los deportes. sería muy triste si nunca podría jugar o mirar los deportes otra vez. Toda la gente tiene algo más de personas en su vida que le gustan mucho que tambien puede hacerles contentos. Finalmente, además de estas cosas, creo



que alguien necesita una religión o una idea de que ellos piensan es este mundo es todo sobre para ser contento para siempre.

#### P482/16/POST

La amistad es un lugar especial<sub>1</sub> que dos personas comparte en sus mentes<sub>2</sub>. Para conocer la amistad verdadera es sentir la definición de su vida. La amistad es una mano cuando caes<sub>3</sub>, una sonrisa cuando fracasas<sub>4</sub>, y un hombre cuando lloras<sub>5</sub>. La amistad es silente<sub>6</sub> pero dominante<sub>7</sub>. Puedes ver<sub>8</sub> la (conecion) [conexión]<sub>9</sub> con los ojos y sentirla con los huesos. La primera idea de amistad que puedo recordar es cuando mi amigo favorito me regaló su carta de béisbol<sub>10</sub> favorito solo porque me gustó. Ahora tengo una impresión diferente de amistad verdadera. Creo que es más simple<sub>11</sub>, no necesita regalos ni palabras importantes, solo el sentimiento. Además creo que ahora no quiero hablar y medir<sub>12</sub> amistad, es demasiado grande para expresar bien. Si trataría, probablemente sonaría como palabras vacías<sub>13</sub> y exageradas. Sería como hablando de quein ama a sus padres más. sería ridículo.

Mientras los años pasan<sub>14</sub> nunca me olvidaré los que tienen<sub>15</sub> mi amistad verdadera.

#### SP375A/1/PRET

Para mí, la felicidad es un lugar en la naturaleza<sub>1</sub> donde la gente vive juntos. No se importa cuales religiones hay o de donde es una persona. En esta<sub>2</sub> felicidad, todo el mundo vive sin preocupas<sub>3</sub>, y siempre está sonriendo. Nadie necesita que mentir, no hay la superficialidad entre personas, y nadie está preocupado con su mismo o su cuerpo o la manera en que otras personas se parecen<sub>4</sub>. Nadie está orgulloso o tiene vergüenza<sub>5</sub> porque todos están graciosas para están viviendo.

#### SP375A/1/POST

*(Nota de la alumna: me equivocado, olvide la significa de esta palabra y creo que fue el mismo de "la felicidad", lo siento.)*

Cuando era niña, tenía<sub>1</sub> los pensamientos diferentes de que fue la amistad. La amistad fue lo que me pone<sub>2</sub> alegre. Estaba alegre en aquel tiempo cuando estaba con mis padres. También, estaba contenta cuando tenía juguetes y cosas para hacer en mi casa. También me gustaba asistir a la escuela y escuchar a todos las cosas que dijeron mis profesoras. Ahora, la amistad todavía es lo que me pone alegre. Pero ahora, estoy alegre cuando haces otras cosas. Las cosas más importantes en mi vida son mis amigos y las personas con quines tengo relacimientos<sub>3</sub>. La idea de pasar<sub>4</sub> tiempo con ellos que son importantes a mi me da<sub>5</sub> la amistad. Tambien, me pone alegre la idea que un día voy a tener mi propio familia con niños.

#### SP375A/2/PRET

Hay muchas cosas que me traen<sub>1</sub> feliz. La felicidad es un sentido<sub>2</sub> que es diferente para otras personas. Para mí la felicidad es un sentido de comodo<sub>3</sub> y calor en mi corazón<sub>4</sub>. Si yo quisiera sentir feliz, yo puedo imaginar un viaje a las islas o un vacación a la america del sur. La imagen me hace muy tranquilo<sub>5</sub> y me ayuda pensar de mis metas<sub>6</sub> para que yo puedo encontrar<sub>7</sub> la felicidad. Yo he encontrado la felicidad en las actividades también como cuando yo juego fútbol o yo salgo a las discotecas con mis amigos. Hay ideas también que me hacen feliz<sub>8</sub>

también, son la seguridad de mi familia, los viajes en el futuro, éxito en mi vida y la felicidad de otras. En el mundo, hay muchas maneras para encontrar la felicidad por cada persona, pero algunas maneras son más fáciles que **el resto**<sub>9</sub> porque algunos cuestan dinero y otros pueden encontrar en los sueños.

### SP375A/2/POST

La amistad a mí es una relación **incondicional**<sub>1</sub> que una persona puede **contar en**<sub>2</sub> durante algún tiempo. Es **un sentido**<sub>3</sub> que puede ser (**compasionate**) [**compasivo**]<sub>4</sub>, difícil o divertido. La relación durará por algún suceso. La relación entre dos **gente**<sub>5</sub> no es siempre amistad. Para ser amistad, la relación tiene que **incluir**<sub>6</sub> el aspecto que los **beneficios**<sub>7</sub> en total para los dos es más importante que solamente los beneficios de cada persona propia. La amistad es **una figura de apoyo**<sub>8</sub> en tiempos difíciles o un aspecto para disfrutar en tiempos buenos. La amistad es como **el brazo de un árbol**<sub>9</sub> que **apoya**<sub>10</sub> **la fruta**. sin el brazo **la fruta sufrirá**<sub>11</sub> y probablemente no **sobrevive**<sub>12</sub>. **La fruta**<sub>13</sub> es la persona en una situación difícil y **el base del árbol**<sub>14</sub> es la persona quien le **da**<sub>15</sub> **apoyo** a la persona en un lugar difícil. Sin la fruta el árbol no **tiene significado**<sub>16</sub>.

### SP375A/3/PRET

La felicidad es sintiendo el viento fresco en tu cara,  
El sol por tus hombros,  
El césped bajo tus pies desnudos.  
La felicidad es un cumpleaños con torta y amigos, sonriendo,  
**un nacimiento durante la noche**<sub>1</sub>,  
El regreso de tu hermano mayor.  
La felicidad es mucho más que una palabra,  
Está **incluyendo**<sub>2</sub> **la pequeña y la grande**,  
lo (**tangible**) [**tangible**]<sub>3</sub> y lo **extranjero**<sub>4</sub>.  
La felicidad **viene y sale**<sub>5</sub>  
es (**impredecible**) [**impredecible**]<sub>6</sub> y **sin dirección**<sub>7</sub>.  
Esa es la bondad, lo bueno y lo mejor.  
Es **el simple y el complejo**<sub>8</sub> al mismo tiempo.  
La felicidad no tiene una definición  
pero solo es lo que tú quieres.

### SP375A/3/POST

La amistad es como **el tiempo**<sub>1</sub>, cambiando cada día.  
Y Es **el viento**<sub>2</sub>, viniendo y yendo.  
En todo el mundo, es necesario  
Como **el azúcar del miel de un flor**<sub>3</sub> o  
**el salud del (agua)** [**agua**]<sub>4</sub> moviendo siempre  
la amistad es más importante que otros.  
Podemos cambiarla y **combatirla**<sub>5</sub>  
Pero no podemos (**destruirla**) [**destruirla**]<sub>6</sub> nunca.  
Es **una corazón en toda la gente**<sub>7</sub>  
Siempre **pulsando**<sub>8</sub>, **viviendo entre de todos**<sub>9</sub>.  
con sangre existe en cada uno.  
con un acción, palabra o manera puede pasar,  
dando su **pulsera**<sub>10</sub> a otro  
Siempre continuando, como **el viento del otoño**<sub>11</sub>.  
Un **respira**<sub>12</sub> **calor**<sub>13</sub> y **dulce**<sub>14</sub> por el mundo.

### SP375A/4/PRET

La felicidad es un gran parte de mi vida<sub>1</sub>. Por muchos años, yo estaba buscando<sub>2</sub> la felicidad. Mi familia, claro, la quiero mucho, pero yo sé para estar muy contenta y feliz, necesitas encontrar<sub>3</sub> la felicidad. Yo encontré la felicidad y después de encontrarla, yo encontré una parte de mi<sub>4</sub>.

Ahora, yo sé quién soy yo y entiendo más sobre mi personalidad. Es lo más importante, la felicidad, y también, el camino de encontrarla<sub>5</sub>.

### SP375A/4/POST

Para mí, la amistad es algo muy fuerte<sub>1</sub> en la vida. Yo sé, cuando estoy triste o de mal humor, una amiga buena puede hacer mucho para ponerme<sub>2</sub> feliz. Un imagen que me parece la amistad es un sol<sub>3</sub>. ¿Por qué un sol? Es que siempre hay sol, pero muchos veces, está escondido detrás de los nubes<sub>4</sub>. Amistad es algo que siempre está conmigo<sub>5</sub>. Si hay nubes o no<sub>6</sub>, yo sé que tengo<sub>7</sub> una amistad fuerte<sub>8</sub> con algunas personas. Hay gente sin amistad, pero esa gente no vive – porque tener una amistad es tener una vida<sub>9</sub>. Pienso que es casi imposible vivir sin la amistad –o, vivir feliz.

### SP375A/5/PRET

Cuando yo pienso que la felicidad, yo veo mucho sol y muchas flores con un cielo azul<sub>1</sub>. Juego con mis amigos en el ambiente<sub>2</sub>. Jugamos futbol y otros deportes en la hierba. La felicidad es mucho tiempo con amigos y familia. Cuando estoy con mi familia estoy feliz. La felicidad es risa<sub>3</sub>. hay mucha risa cuando estoy con mi familia. Estoy muy feliz cuando yo canto o yo bailo. Me encanta las canciones del teatro<sub>4</sub> y del pop y rap, todos las canciones. La música es la felicidad porque estoy feliz cuando la oye.

### SP375A/5/POST

Para mí la amistad es como un mar que tiene muchos pescados diferentes<sub>1</sub>. cada pescado<sub>2</sub> es un amigo con ideas diferentes. Cuando estoy triste, yo busco un pescado (amigo) que puede ayudarme y me hizo<sub>3</sub> muy contenta. Cuando tengo<sub>4</sub> un problema siempre busco a mis amigos y sus amistades. A veces hay una tormenta<sub>5</sub> y la amistad está en crisis<sub>6</sub> pero cuando la tormenta está muerto<sub>7</sub> la amistad tiene crecimiento<sub>8</sub>. Es necesario para dar la comida a los pescados<sub>9</sub> porque es una amistad que necesita dar y tomar<sub>10</sub> con estos la amistad va a crecer.

### SP376A/1/PRET

Para mí, la felicidad es una sensación<sub>1</sub> de no me falta ninguna cosa<sub>2</sub>, cuando cada área<sub>3</sub> de mi vida había llenado<sub>4</sub>. Es un estado de ser<sub>5</sub> cuando estoy completamente contenta con mi situación. **Por ejemplo**, yo siento la más felicidad cuando ceno junta con mi familia en mi casa. Aquí, tengo orgullosa<sub>6</sub> de mis parientes, estoy en el sitio más cómodo para mí, y me alegra mucho el ambiente. Es un lugar donde no me ocupa<sub>7</sub> nada. Yo sé cuando encontrar<sub>8</sub> la felicidad verdadera porque no quiero salir<sub>9</sub>. Hay momentos de su vida cuando **todos áreas vienen**<sub>10</sub> **juntos** y **llenan**<sub>11</sub> **los vacios**<sub>12</sub> **de una persona**. Para mí, esto es la felicidad.

## SP376A/1/POST

Para mí, la amistad entre amigos es una mezcla de<sub>1</sub> personalidades, talentos, características y actitudes. Como todos los flores cumplen un jardín, todos mis amigos crean<sub>2</sub> la amistad. Cada amigo, o flore<sub>3</sub>, es bonito y perfecto solo, pero cuando está con los otros flores, sea aun más bellísimo<sub>4</sub>. Aun todos mis amigos poseen muchas cualidades, estamos los mejores cuando seamos con nos mismos. Como un jardín<sub>5</sub>, la amistad necesita amor y cariño para crecer<sub>6</sub>. Aunque hay que trabajar mucho<sub>7</sub> en el jardín, los resultados se pueden disfrutar por siempre. Como las estaciones del jardín<sub>8</sub>, la amistad tiene altas y bajos<sub>9</sub>. Cuando tengo<sub>10</sub> problemas con un amigo es como un paisaje vacío en el invierno<sub>11</sub>. Pero, con tiempo, el jardín y la amistad siempre vuelve a<sub>12</sub> la belleza original. Cada año, los flores crecen más grande y más bonito<sub>13</sub>, con más color –como una relación entre amigos. Para mí, un jardín es una representación física de la amistad compartio<sub>14</sub> con mis amigos.

## SP376A/2/PRET

Mi felicidad es sol<sub>1</sub> en el suelo<sub>2</sub>, cuando el sol está en el suelo, el sol da<sub>3</sub> felicidad a todo el mundo, cuando yo riego, todo el mundo reí conmigo. Mi felicidad es un regalo<sub>4</sub> que necesito dar<sub>5</sub> al mundo, porque me gusta compartir. Mi felicidad es una cosa que no puede guardar<sub>6</sub> en mi cuerpo, todo el mundo puede ver<sub>7</sub> mi felicidad porque riego mucho.

## SP376A/2/POST

La amistad es un jardín que siempre parece como es primavera<sub>1</sub>. El olor de los flores es el parfum<sub>2</sub> de amor entre amigos. El sol sonríe<sub>3</sub> como los amigos cuando ellos están ajuntos<sub>4</sub>. Todos las plantas están verdes<sub>5</sub> con la juventud porque amigos se sienten más joven juntos.

## SP376A/3/PRET

Para mí la felicidad es conocer<sub>1</sub> a Dios y tener seguridad<sub>2</sub> eterna en Él. Esta felicidad está contenido en<sub>3</sub> religión, pero una relación con el Creador<sub>4</sub>. Esta esperanza, felicidad y seguridad viene de<sub>5</sub> la vida, la muerte, y resurrección de Jesucristo. Él dijo “soy la resurrección y la vida, el que cree en mí, aunque muere, tendrá<sub>6</sub> vida, y el que vive y cree en mí no morirá jamás”, La felicidad que el mundo ofrece<sub>7</sub> no es para siempre, pero la seguridad en Dios y sus promesas para el mundo más allá me trae<sub>8</sub> la felicidad.

## SP376A/3/POST

Para mí la amistad es como el sol<sub>1</sub> que viene cada día<sub>2</sub>. Se puede confiar que el sol volverá cada día<sub>3</sub> y asimismo una buena amistad no me deja<sub>4</sub> jamás, siempre cuando necesito algo un buen amigo me ayuda y también necesita algo le ayudo. Aunque no se ve el sol<sub>5</sub> cada día a causa de los nubes<sub>6</sub>, está allí, esperando. La amistad no termina o (sepaera) [separa]<sub>7</sub> aún si hay una gran distancia entre los amigos. Con todo de lo que fracasa en el mundo una buena amistad no fracasa<sub>8</sub>.

### SP376A/4/PRET

Para mí la felicidad es cuando todos las estrellas están en una línea<sub>1</sub> (line?). No hay confusión<sub>2</sub>. No estoy frustrado con algo. Estoy en paz con<sub>3</sub> mi vida. Felicidad es cuando yo vio una sonrisa de un amigo o cuando mis primas menores se reíen. Felicidad es cuando econtrar una moneda de 1 \$ en el suelo y es “cabeza arriba”<sub>4</sub>. Felicidad es una raya de todos los colores<sub>5</sub> en el cielo. Felicidad es una rebaja a las tiendas. Felicidad es un baile en la luz de la luna. Felicidad es la razón para vivir<sub>6</sub>.

### SP376A/4/POST

La amistad es un regalo<sub>1</sub> de Dios. Mi amiga verdadera es mi otro medio (1/2)<sub>2</sub>. Como el sol<sub>3</sub> en un día lluvia<sub>4</sub>. Una sonrisa<sub>5</sub> cuando estoy triste. Y un mano<sub>6</sub> cuando necesito ayuda. la amistad es un lugar<sub>7</sub> donde puede aprender sobre otras y, mas importante, sobre tú mismo. La amistad tiene<sub>8</sub> muchas partes importantes. Puede ser amistad de amigos, familia, o novios. Amistad está creciendo<sub>9</sub> cada día en alguna manera. La amistad es otra persona que cambia<sub>10</sub> su vida en alguna manera. la amistad está compartiendo<sub>11</sub> (sharing?) tu vida con otra vida<sub>12</sub>. Es la razón para vivir<sub>13</sub>.

### SP376A/5/PRET

Para mí la felicidad es una magica<sub>1</sub> frágil<sub>2</sub>. La felicidad es las cenas con familia, un buen conversación con su amigo. La felicidad es el momento cuando su corazón está<sub>3</sub> clara, y puede pensar sin algun estrés<sub>4</sub>. La felicidad es el tranquilo<sub>5</sub> que tiene<sub>6</sub> antes que dormir, cuando parece que todo el mundo deja de mover. Puede ver<sub>7</sub> la felicidad en los ojos de un niño. Puede ver la felicidad en los ojos de un viejo. La felicidad es en los arboles que han vivido para tantos años<sub>8</sub>. La felicidad es la unica cosa que puede romper<sub>9</sub> la tristesa del mundo. Sí no hay felicidad en el mundo, la magica se desaparecido también.

### SP376A/5/POST

La amistad es muy importante para mí. Creo que la amistad es el parte más importante<sub>1</sub> de vida. Sin buenas amistades el mundo no es tan brillante<sub>2</sub> o tan divertido. Mi tiempo<sub>3</sub> en España ha estado muy especial primeramente porque paso mi tiempo con buenos amigos y tengo un relación muy fuerte<sub>4</sub> con mi madre española<sub>5</sub>. Mi experiencia aquí en España no iría<sub>6</sub> tan divertido y especial, sí no tuviera<sub>7</sub> buen amistad con mis mejores amigos. También tengo amistades muy fuertes en los EEUU. Los echo de menos<sub>8</sub> mucho, pero fue importante para mí que me voy a España para crear<sub>9</sub> amistades y memorias<sub>10</sub> nuevos.

### SP376A/6/PRET

Para mí, la felicidad es una playa caliente<sub>1</sub>. No es un metáfora porque no soy poetista. Pero, no recuerdo una vez que estaba en un playa caliente y no estaba feliz. Tambien, será en una playa en exactamente una semana. Mis amigo y yo vamos a las Islas Canarias y yo sé que estaré feliz cuando llegue.

**SP376A/6/POST**

Para mí, la amistad es una fiesta<sub>1</sub> que nunca para<sub>2</sub>. Todos estarían charlando, bailando y reíendo. No me gustan las metáforas porque no son muy fáciles para explicar. Siempre estoy feliz, entonces la amistad para mí es solamente para vivir la vida. Me gusta conocer a personas nuevas y descubrir a lugares diferentes.

**SP376A/7/PRET**

Para mí, el raíz de la felicidad<sub>1</sub> que en los corazones de otros. Es imposible para sea alegre solo. Encuentro<sub>2</sub> la felicidad en las sonrisas de otros. La felicidad es reyendo con mis amigos y viviendo la vida sin importas<sub>3</sub>. Yo veo la felicidad cuando ve a niños que están corriendo en la verba<sub>4</sub>. La felicidad es gastando sus últimas modas para que compre un helado del hombre en su coche de helado<sub>5</sub>. Puedo sentir la felicidad durante un día del verano cuando el sol me ilumina. Huele<sub>6</sub> la felicidad en los flores de la primavera. La felicidad es un melón de agua<sub>7</sub>. La felicidad es mi familia –una llamada de mi madre, un abrazo de mi hermana. La felicidad queda en casa<sub>8</sub> con otros que le amo. El calor<sub>9</sub> de mis parientes. El entusias(mis)mo<sub>10</sub> de los niños en la Navidad cuando abre los regalos. Se puede encontrar la felicidad en todas las partes, a veces solo se tiene que abrir los ojos<sub>11</sub>.

**SP376A/7/POST**

La amistad es una cosa muy difícil para explicar. No es nada concreta y no se pueda tocarla, verla, ni oirla<sub>1</sub> literalmente. Pero, realmente, yo toco, veo y oigo<sub>2</sub> la amistad a tras de los que amo<sub>3</sub>. Es la verdad<sub>4</sub> que siempre me da frutos<sub>5</sub> porque mis amigos me han ayudado a formar<sub>6</sub> quien soy ahora. He aprendido mucho de ellos, pero no sin luchar<sub>6</sub>. La amistad no es perfecta porque siempre sería alguien, no “amigo” que abusará la fiel<sub>7</sub> o mentirá o no dará el respeto<sub>8</sub> que es justo. Pero estos malos hacen que apreciemos los amigos buenos que tenemos. La amistad es como el tiempo –a veces hace sol y a veces llueve<sub>9</sub>, pero siempre hay otra mañana<sub>10</sub> en la que podemos enfocar<sub>11</sub> con optimismo.

**SP376A/8/PRET**

Para yo la felicidad es muchas cosas diferentes. Felicidad es cuando yo tengo tiempo libre para hacer cualquier cosa (como leer una novela, dar un paseo, ver una película, etc.) Felicidad también es el tiempo cuando yo paso con mi familia, amigos, y novio. Cuando yo estoy con ellos, que hacemos no es importante. Ellos<sub>1</sub> son mi felicidad.

**SP376A/8/POST**

La amistad es diferente para cada persona y es difícil para definir. Cuando yo pienso en la amistad, pienso en las personas que son más cerca a mí<sub>1</sub>. Las personas que son amables y demuestran una (carinidad) [cariño]<sub>2</sub> grande. También, ellos tienen<sub>3</sub> un amor sin condiciones<sub>4</sub>. No es importante para le explico nada porque ellos saben todos de mis expresiones. Una gran amistad es cuando palabras no son necesarios y el silencio es comodo<sub>5</sub>. La amistad es cuando una apología<sub>6</sub> no es necesaria y una mirada o un abrazo es suficiente para demostrar sus emociones.

### SP376A/9/PRET

La felicidad viene con<sub>1</sub> una luz brillante o con una oscurísimo tranquilo<sub>2</sub>. Viene con una cantidad de amor o se (developa) [desarrolla]<sub>3</sub> de los abrazos de amigos. Para mí, felicidad es la libertad a bailar; es la expresión creativa<sub>4</sub> en una pieza de arte<sub>5</sub> o de musica. Sería contenta y feliz a tocar el piano o bailar en mi propio espacio<sub>6</sub> para siempre. Felicidad es el descubierta<sub>7</sub> de nuevas cosas... si es una país nueva o una espacio llena de<sub>8</sub> paz en el bosque. Me alegre la reiendo de niños y el sonido de olas. Me encantan la voz de mi padre y la cocina de mi madre. Para mí, la felicidad es encontrado<sub>9</sub> en la actitud y el amor de la vida.

### SP376A/9/POST

La amistad es un río<sub>1</sub> que sigue (hirando) [girando]<sub>2</sub> y corriendo sin obstrucciones<sub>3</sub> y que los se llena<sub>4</sub> los corazones. Tiene<sub>5</sub> la fuerza<sub>6</sub> de un abrazo sincero. Es la confianza que tiene un infante<sub>7</sub> en los brazos de su madre. Es como los tiempos del año<sub>8</sub> en las montañas que siempre cambian en escenas<sub>9</sub> más maravillosas pero que se nunca acaba. Los tiempos cambian con los cambios y experiencias nuevas en la vida, pero la amistad se pone<sub>10</sub> la seguridad de los días y meses que siguen para siempre.

### SP376A/10/PRET

La felicidad... es algo un poco difícil a describir. Para mí, la felicidad es más que una puerta que abre el corazón<sub>1</sub>; creo que la felicidad occure<sub>2</sub> solamente cuanda su corazón ya está abierto<sub>3</sub>. El corazón no debe ser abierto por una esfuerza violenta, ni con un suave manipulación de labios<sub>4</sub> que hablan palabras vacía de significa<sub>5</sub>, pero lleno de<sub>6</sub> mentiras y saturado<sub>7</sub> de miel. A mí, ésta versión de la felicidad es como una tropa de hormigas<sub>8</sub> comiendo una galleta con una velocidad enorme<sub>9</sub>. Es bastante crudo<sub>10</sub>. Después de cada mentira, cada falso<sub>11</sub>, tiene que arrastrar<sub>12</sub> mi corazón afuera de la basura<sub>13</sub>. La felicidad solamente puede alcanzar<sub>14</sub> cuando cruce<sub>15</sub> el puente<sub>16</sub> de vida. Necesita una nivel de confianza<sub>17</sub> con sus amigos intimoyts, con sus padres... con su persona especial. La felicidad no es una cosa temporal, pero algunos imágenes me acompañe<sub>18</sub> – un toque suave, anocheí por un bosque lleno de vida<sub>19</sub> y la luz brillenté de la luna.

Para mí, esto es un imagen de la felicidad.

### SP376A/10/POST

La amistad, en realidad, es una cosa tan ambigua. ¿Quién sabe cómo la defina? No puedo imaginar una vida sin ella, pero también, a veces tenemos que reflejar<sub>1</sub> sobre la que significa para nosotros. Para mí, la amistad es como una paraquas que siempre me cubre<sub>2</sub> y protege<sub>3</sub> de la lluvia<sub>4</sub> de la vida. En tiempos de pena, puedo ir a mi albergue para sentarme cerca de un fuego caliente y tomar una taza de chocolate caliente –cosas que me dan un sentido<sub>5</sub> de paz.

Además, la amistad es que como un río<sub>6</sub>, aunque no puedo ver el fin del camino<sub>7</sub>, yo sé que siempre la amistad se va a mi lado<sub>8</sub>, por las vueltas<sub>9</sub> y piedras<sub>10</sub> que la vida me las presenta<sub>11</sub>. Por fin, la amistad parece como un gesto tierno por la mano –que nunca se queda sólo.

## SP377/1/PRET

Para mí la felicidad es una sofa ó sillón grande con una manta<sub>1</sub>. Al mismo tiempo una sofa con otras personas<sub>2</sub>, no yo estaba compartiendo pero personal de la mismo cuarto.

Sin responsabilidad, obligaciones ni problemas claro.

También con las cosas intageble de amigos y mí familia. Para mí la palabra más importante es comodo. Comodo<sub>3</sub> con todo, mí cuerpo, mi mente, mí situación, mí relaciones. Es algo no puedo describir bien pero conozco<sub>4</sub> cuando la tengo<sub>5</sub>.

## SP377/1/POST

A mí, la amistad es una mesa lleno con amigos y familia durante una cena<sub>1</sub>. Tiene las personas con quien era más intima<sub>2</sub> y con quien era más relegado. Todos tienen sus propias cuentas, del pasado, algunos felices, algunos triztes. También los problemas y exitos del presente y todos esperan<sub>3</sub> al mejor en el futuro. Pero en este momento todos son contentos, seguros, y estan viviendo la vida. Por él mejor ó el peor<sub>4</sub> estan viviendo la vida como pueden. A mí es un momento<sub>5</sub> cuando ya puedo ser completamente contento con mi situación y la vida.

## SP377/2/PRET

La Felicidad

Es el sol en una mañana del verano<sub>1</sub>

Es el chocolate (cola cao) caliente cuando hace frío

Es charlar hasta la mañana temprano con amigos

Es expresar<sub>2</sub> la música<sub>3</sub> de mi corazón a la piano

Es ver las montañas

Es el oler de los flores en la primavera<sub>4</sub>.

Es el sabor del chocolate oscura<sub>5</sub> en mi boca.

Es un abrazo

Es ver personas queridas después de un rato largo<sub>6</sub>.

Es tener un día para yo mismo.

Es ser un ser humano<sub>7</sub>

## SP377/2/POST

La amistad verdadera

Es una cosa que comparten<sub>1</sub> los dos individuos

como el anaranjado<sub>2</sub> entre el rojo y el amarillo

Es un sentimiento<sub>3</sub>

Que siente como los rayos del sol<sub>4</sub>

Es cómodo<sub>5</sub>

Como tus pantalones vaqueros favoritos<sub>6</sub>

Tiene<sub>7</sub> el sabor

de melocotón fresco

es algo en que puedes crear<sub>8</sub>

y basar<sub>9</sub> tu mundo

Es algo en que puedes tener la confianza<sub>10</sub>

Que mañana será bien

y la amistad es la sombra

Que da<sub>11</sub> las ramas de un arbol grande

La sombra<sub>12</sub> de protección y amor



### SP377/3/PRET

Para mí la felicidad es un emoción<sub>1</sub>, que corra<sub>2</sub> **dentro todo mí cuerpo**, pero es tangible<sub>3</sub> solo algunos veces. Entiendo la felicidad cuando estoy en clase y alguien dice algo que le toca<sub>4</sub> **a mi corazón** o cuando me lavante y miro a mí madre en la mesa con el periodico o mí padre con su pelo en ruinas de su sueño<sub>5</sub>. La felicidad viene<sub>6</sub> como una sorpresa de flores<sub>7</sub> a mí puerta cuando no estoy (expectándola) [esperándola]<sub>8</sub>. La felicidad es el sabor de mis lágrimas cayendo<sub>9</sub>, cuando pienso en mis hermanas con sus tonterías y sus caras tan conocidas. Para mí la felicidad es el nieto de amor<sub>10</sub>. Está basada en<sub>11</sub> **el amor**.

### SP377/3/POST

He entendido el sentimiento<sub>1</sub>, de amistad en nueva forma<sub>2</sub>, este semestre. He tenido buenas amigas siempre pero nunca he entendido cuanto vale<sub>3</sub> **la amistad**. Por primera vez, en muchos años, no tenía novio. Tenía que depender sólo en mis amigos de IES. Mis amigas y yo empezamos a formar una familia<sub>4</sub>. La amistad es esto –es familia. Mis amigas me dieron un hombro<sub>5</sub> cuando yo pensé que no podría seguir viviendo en España. Me ayudaron sentir como yo conozco a mi mismo en los Estados Unidos. Mi familia es tan importante porque siempre estoy necesario y puedo tener cualquier actitud. Cuando estáis en otro país aprendéis cosas de si mismo como nunca ántes. Mis amigas de IES me aceptaron<sub>6</sub> como una familia. La familia significa una salva vidas<sub>7</sub> que te ayuda pero todavía necesitas hacer una esfuerza a colgarla<sub>8</sub>. La amistad me ayudé a aprender como soy yo, y en ser yo mis amigas pueden ser ellas. Es de dos partes<sub>9</sub> –Un salvavidas no funciona si no hay nadie a salvar<sub>10</sub>.

### SP377/4/PRET

La felicidad para mi y una combinación<sub>1</sub> **de relaciones** con personas y en actualidad cosas, que quiero hacer en mi vida. Me encantan a las personas en mi vida y quiero que ellos siempre hacen un papel<sub>2</sub> en mi vida. y yo quiero encontrar otros personas para amar. Pero también la felicidad para mi es la habilidad<sub>3</sub> para ver<sub>4</sub> cosas interesantes para estimular mi cabeza<sub>5</sub> y yo estoy contenta cuando estoy pensando. Y fisicamente<sub>6</sub> estoy contenta cuando estoy saludable en mi cabeza<sub>7</sub>, (con una mentalidad abierta<sub>8</sub>), mi cuerpo (con energia para la vida).

### SP377/4/POST

La amistad para mi es una persona que todo el tiempo está allí para mi<sub>1</sub>. Si yo necesito una cosa, como un oreja<sub>2</sub> para escuchar, o una compañera para ir<sub>3</sub>, esta persona lo hacía. También la amistad es la fidelidad. Está es muy importante. Amistad es la confianza de cuida. Un amigo necesita pensar a veces en ti y no todo el tiempo en sus propias cosas.

La amistad es concerle en una manera que muchas veces no hay palabras<sub>4</sub>. Cuando una persona sabe lo que tú necesitas o piensas sin palabras esta semana en actualidad te conoces. Amistad es saber cuando no te dice nada. No puedo explicar con un metafórico sobre la amistad porque para mi amistad es todo y puede ser todo por que es una cosa casi la más importante en el mundo.

**SP377/5/PRET**

Para mí la felicidad es un día de verano<sub>1</sub>. El sol como una manta<sub>2</sub> de mi cuerpo. Música de un piano está en el aire<sub>3</sub>, todo tranquilo. Para mí la felicidad es cuando puedo hacer cosas que antes no pensé poder hacer, cuando hago<sub>4</sub> el imposible. Para mí la felicidad es cuando mis amigos están bebiendo como pescas<sub>5 y 6</sub> están haciendo cosas estupidas.

Para mí la felicidad es cuando juego baloncesto, el poder con el Balón me de<sub>7</sub> la felicidad. Puedo hacer cualquiera cosa con la Balón. Para mí la felicidad es cuando estoy terminado con trabajo.

**SP377/5/POST**

A mí, La amistad cambia con su entorno, con las personas de su vida al momento. Pienso que amistad depende en sus amigos y si quieres hacer algo con alguien. Amistad es cuando tiene<sub>1</sub> felicidades con alguien, cuando puede reírse con otra persona. Tengo<sub>2</sub> amistad con cada cosa, cada persona cuando estoy feliz o la puedo hacer feliz<sub>3</sub>, la otra persona. También cuando me puede hacer feliz. Por ejemplo, cada vez que le miro mi perro, estoy feliz. El es mi amigo. El no me molesta cuando estoy triste, enfadado, feliz, el siempre está mi amigo.

**SP377/6/PRET**La Felicidad

Para mí, la felicidad es muchas cosas...

Cuando era joven, me encantaba la playa con mis hermanos.

También, la felicidad es cuando estoy con mis amigas

cundo tenemos nada para hacer menos reír y comer mucho.

La felicidad es cuando ver<sub>1</sub> a una ciudad extranjera para la primera vez

En fin, la felicidad es amor... amor para la vida, sus amigos, su familia, y todo el mundo.

La felicidad es muchas cosas que todas ya no he descubierto.

**SP377/6/POST**La amistad

Para mí la amistad es la cosa más importante en mi vida. Yo tengo la suerte<sub>1</sub> de tener muchos amigos muy buenos que me ayudan y influyen mucho. Cuando yo estoy muy feliz, ellos están a mi lado para celebrar. Pero, más importante, cuando estoy triste o necesito consejos, están siempre aquí para soportarme<sub>2</sub> también. Mis amigos aceptan<sub>3</sub> todo de mí, y eso es la amistad verdadera.

En mi opinión, la definición de amistad es cuando una persona siempre piensa en la mejor cosa para su amigo. También, la (fialidad) [fidelidad]<sub>4</sub> es una característica muy importante de la amistad verdadera. Una persona tiene amistad verdadera<sub>5</sub> cuando puede saber sin duda que su amigo está a su lado<sub>6</sub> sin excepción.

**SP476A/1/PRET**

La felicidad... Para mí, la felicidad es mucho más de una sonrisa de los labios<sub>1</sub>. La felicidad es mostrado por una sonrisa de los ojos<sub>2</sub>. Los ojos brillan solamente cuando el corazón está<sub>3</sub> feliz, contento. Bueno, pero esta sonrisa es, a veces, difícil a hacer<sub>4</sub> en nuestra vida diaria. La felicidad, para mí, es cuando siento tan cómodo con<sub>5</sub> mis amigos como con mi familia. Es cuando hay comunicación

**entre corazones**<sub>6</sub> –una **compasión**<sub>7</sub> **muy fuerte**<sub>8</sub>. Es cuando no necesito explicar todo lo que me siento en palabras, pero alguien me quiere bastante que me escucha. La felicidad me **da**<sub>9</sub> **sentimientos de relax**<sub>10</sub>. Además, cuando mi hermana está feliz, yo también estoy feliz. La felicidad es la playa por la noche cuando no hay ninguna cosa sin el mar. La felicidad es **el huelo**<sub>11</sub> de una flor. La felicidad es **un bebé divirtiéndose**<sub>12</sub>. La felicidad es **el amor realizado**<sub>13</sub>. Es el conocimiento que hay alguien que **moriría**<sub>14</sub> **para ti**. Es una canción cantado para **la hermosidad**<sub>15</sub> de la vida. la felicidad es **una (estella) [estrella] brillando**<sub>16</sub> aunque sólo por toda la noche.

#### P476A/1/POST

Para mí, la amistad es cuando se puede **aceptar**<sub>1</sub> **una persona por todo lo que sea –los aspectos negativos y positivos**<sub>2</sub>. Cuando **apoyas**<sub>3</sub> **la otra persona** durante todo lo que ocurra. La amistad es el sentido de estar en su propia casa sin la necesidad de estar en el lugar. **un amigo da**<sub>4</sub> al otro **el espacio para** que pueda ser cualquier tipo de persona que quiera. Pero al mismo tiempo, un amigo debe poder a decirte cuando sienta que haya algunas características que debes mejorar. un amigo es alguien que no trata de **cambiarte**<sub>5</sub> pero **estará a tu lado**<sub>6</sub> si quieres cambiar. un amigo te escucha cuando llores, cuando te ries. te escucha siempre. La amistad es **un mar** –a veces **tormentoso**, a veces **tranquilo**<sub>7</sub>, a veces **divertido**<sub>8</sub>– pero **siempre hermoso**<sub>9</sub>. La amistad es **amor sin condiciones**<sub>10</sub>. **La amistad es capaz de**<sub>11</sub> **darte razón**<sub>12</sub> cuando tú la faltes. La amistad es una relación que debes respetar **con todo la corazón**<sub>13</sub>. Amigos **dan**<sub>14</sub> **todo** lo que pueden pero perdonan casi todo. La amistad verdadera, para mí, **sigue**<sub>15</sub> **despues de la muerte –vive**<sub>16</sub> siempre **en las corazones de los amigos**.

#### SP476A/2/PRET

Mi felicidad empieza por la mañana cuando despierta a las 8 y no tengo sueño. Quiero empezar el día con el deseo de vivir y no el deseo para quedarme en la cama.

Me voy a correr en el campo y no **estoy harta de**<sub>1</sub> hacer ejercicio después de 15 minutos. corro y corro muy rápido y no termino hasta mis piernas no se pueden continuar.

Me voy al trabajo.

Los niños se alegran cuando me veen, aunque habían gustado ir al colegio antes, aunque no viven en casas grandes, ni con familias atentas ni con comida para desayunar.

Y trabajamos todo el día. Aprendimos donde están Colombia y Puerto Rico en el mapa, donde habían vivido sus familias antes de imigrar.

Y **al fin del día**<sub>2</sub>, ellos han aprendido algo y miran al mundo con **un perspectiva**<sub>3</sub> un poco diferente. Salgo de la ciudad donde trabajo. Me voy a casa. Tengo perros y un gato y John me espera. Besamos.

No he vivido mi día solo por mis propios deseos. He **compartido**<sub>4</sub> **mi vida y mi tiempo** con alguien quien los necesita.

#### SP476A/2/POST

El papa de una amigo mío se murió hace unos meses. Después de su muerte, este amigo mío empezaba de darse cuenta de que uno de sus unicos amigo se han muerto. Aunque nunca había dicho mucho a su hijo y también **estaba en su cama por sus años últimos**<sub>1</sub>, este amigo mío siempre sabía que su padre se le ha amado. Cuando Kirk (este amigo mío) ganaba **premios para escribir**<sub>2</sub>, su padre

estaba tan orgullo<sub>3</sub>, como si fuera ganado el premio su mismo. Y si Kirk hubiera necesitado cualquier cosa del mundo, si padre habría querido darsela a su hijo. Ahora Kirk dice que su mejor amigo se ha muerto aunque, en vida<sub>4</sub>, los dos nunca habían tenido un relación íntimo<sub>5</sub>.

### SP476A/3/PRET

Para mí la felicidad es el espacio<sub>1</sub>, entre de que tengo que hacer y que quiero hacer, el más pequeño el espacio, la más feliz<sub>2</sub> tendré<sub>3</sub>. Por ejemplo, si tengo que trabajar pero mi trabajo es una cosa que me gusta hacer, eso es un pequeño espacio. También, si quiero ver mis amigos y familia y no tengo tiempo<sub>4</sub> porque de mi trabajo, eso es un gran espacio. También, siento que mi felicidad depende en mis amigos y familia. Cuando pueda disfrutar<sub>5</sub> la vida con mis amigos, riendo, sonriendo y haciendo cosas que no son fáciles, siempre estaré alegre.

### SP476A/3/POST

La amistad es algo sin una definición concreta porque significa algo diferente para cada persona. Para mí, la amistad tiene<sub>1</sub> niveles diferentes. Tengo amigos que no conozco muy bien pero pasamos<sub>2</sub> tiempo juntos. Con estas personas, no se cuento mis emociones muy fuertes<sub>3</sub> o mis secretos muy profundos<sub>4</sub>. Pero, para mis amigos mejores es imprescindible que tenemos<sub>5</sub> una historia y que podemos confiar la otra persona.

Mis mejores amigos son los que podemos hacer cualquier cosa que queremos. Son diversas, pero generalmente son inteligentes, muy divertidos y auténticos<sub>6</sub>.

Mis amigos para mí son como el gabinete para el Presidente de EEUU<sub>7</sub>; hay 6 – 12 confiantes<sub>8</sub> muy importante en que confío completamente. Los otros amigos afuera del gabinete son importantes también, pero más para sus papeles<sub>9</sub> en mi vida (jugador de baloncesto, compañero de estudiar, etc.) y menos para la persona.

### SP476A/4/PRET

Para mí, la felicidad es el tiempo<sub>1</sub>, que paso bien con otra gente<sub>2</sub>. Me gusta comer con mi familia y viajar con ellos. Me siento muy feliz cuando viajo con mi madre y hablamos toda la ida y vuelta. También, estoy feliz cuando voy de compras o a hacer algo divertido con mi hermanita. Me siento lo más feliz cuando estoy con buenos amigos. Nos pasamos bien<sub>3</sub> a las fiesta, bailando; o relajando en la playa. No importa lo que hacemos solo que estamos juntos y nos pasamos bien. Algunas veces lo mejor es simplemente hablar toda la noche, compartiendo<sub>4</sub> historias y riendo de todo. Cuando yo estoy con otra persona y nos pasamos bien, no tengo<sub>5</sub> el estrés y estoy de buen humor<sub>6</sub>. Ese tiempo con otra gente es lo que voy a recordar cuando soy una vieja, las cosas que hicimos y que nos divertimos mucho. Para mí, eso es felicidad.

### SP476A/4/POST

Para mí, la amistad es una relacion entre dos personas que tienen mucho en común<sub>1</sub>. Se confían mucho y pueden contar con<sub>2</sub> el otro. Son leales y se pasan bien<sub>3</sub> cuando estan juntos. Cosas pueden ser muy difícil en una amista. Es importante comunicar y ser honesto con la otra persona. La amistad es una calle larga<sub>4</sub>. Tiene muchos giros<sub>5</sub> y nunca se sabe que va a ocurir luego. tiene muchas areas con pequeñas fallas<sub>6</sub> pero también construcción<sub>7</sub> para mejorarla. A veces, no hay señales o líneas para guiarte<sub>8</sub>. Pero un amigo es como las luces<sub>9</sub> de los

**faroles al lado de la calle**<sub>10</sub>. Te ayuda cuando no **aparece**<sub>11</sub> una solución o todo parece imposible.

#### SP476A/5/PRET

La felicidad **viene de**<sub>1</sub> cualquier cosa,  
Dentro de un piso de baile, cuándo bajo limpio y duro queda con el corazón  
Moviéndose a través de **atascos**<sub>2</sub> de gente sucia de **suda**<sub>3</sub> y humo  
Viene de **la paz**<sub>4</sub> del campo, el olor de un flor  
La mano de un amigo que **esta quitando**<sub>5</sub> un dolor  
De la mente  
De repente  
Viene la madrugada, la oportunidad de **empezar de nuevo**<sub>6</sub>  
De **dibujarse**<sub>7</sub> otra vez, con el poder de hacerlo en cada dedo  
La felicidad es nunca dejar de gozar  
La comida favorita o apreciar el tamaño del mar  
Pero más importante que todo eso  
Es resolver tus problemas **sin regreso**<sub>8</sub>  
**Tener**<sub>9</sub> metas y sueños para el futuro  
Por que ya sabemos que **la vida puede ser**<sub>10</sub> duro  
sobre todo, yo insito  
Conocerte a ti mismo  
y **la felicidad crecerá**<sub>11</sub> dentro.

#### SP476A/5/POST

La amistad es algo inexplicable, porque no hay nada que ver con cosas concretas.  
La amistad **se (converte) [convierte]**<sub>1</sub> todos **en gente con caras diferentes**<sub>2</sub>. Es decir, que hay amigos que **apoyan**<sub>3</sub> una persona **por todos los lados**<sub>4</sub>. si yo fuera **un balón**<sub>5</sub> encima de una colina, mis amigos serían **manos**<sub>6</sub> por todos los lados apoyándome. Hay amigos de fiestas, amigos intelectuales, amigos con quienes **comparten**<sub>7</sub> intereses específicos, y los mejores amigos, que **tienen algo que ver con**<sub>8</sub> toda la vida.

Algunas veces, como un balón encima de la colina, **el viento está empujándote**<sub>9</sub> a un lado de la colina, es decir que tus intereses **están trayéndote**<sub>10</sub> a la gente allí. A veces, si ellos no están allí, **vas a caer**<sub>11</sub> hasta **otros personas** que van a conocerte y **empujarte**<sub>12</sub> hasta arriba, y ellos forman los manos nuevos por este lado, y ya tienes sus manos **imprimidos**<sub>13</sub> en **el piel**<sub>14</sub> del balón. Eso se cambia cada día, pero la gente es así. Tus amigos verdaderos **estarán**<sub>15</sub> allí para siempre, y otros llegarán a ayudarte.

Además, tu formas **la red**<sub>16</sub> de otras colinas, tu alma es **el balón**<sub>17</sub>, pero tienes muchos **manos**<sub>18</sub>, cuales son sus amor, interés, y **apoya**<sub>19</sub>. Caemos todos a **dejarse en las manos de**<sub>20</sub> otros, pero por eso **desarrollamos**<sub>21</sub>. **Tenemos**<sub>22</sub> nuestras metas, esperanzas, y nuestros intereses pero **estamos formado**<sub>23</sub> con la influencia de otros, si duda. Formamos a nuestros amigos con nuestras “manos” también, empujando, tocando, moviendo el balón de las almas en **el viento**<sub>24</sub> de cambio, y ellos a nosotros, **cambiando la posición de nuestra orientación**<sub>25</sub>, que conozcamos a otros. Nadie puede ser un individual sin que hay amigos para desarrollar la individualidad y apoyar sus amigos.

**SP476A/6/PRET**

Para mí la felicidad es diferente para cada persona. Hay personas que **encuentran<sub>1</sub>** **la felicidad** en estar con su familia y hay otras que la encuentran en ser rico. Mi idea de la felicidad consiste en un mundo **lleno de paz<sub>2</sub>** y las relaciones **calmas<sub>3</sub>**. También, **pongo<sub>4</sub>** **importancia** en relaciones amables entre miembros de familias y amigos. La felicidad es **un corazón<sub>5</sub>** **lleno de sentimientos y pensamientos<sub>6</sub>** buenos. Consiste en personas contentas y que **tiene<sub>7</sub>** **orgullo en** lo que hacen (para el trabajo, la familia, etc.) pero que también siguen tratando mejorar el mundo cada día. Pues, por fin, para mí la felicidad consiste en una familia **fuerte<sub>8</sub>**, amigos en que pueda confiar, un trabajo que me encante, y, por supuesto, paz en el mundo.

**SP476A/6/POST**

Para mí, la amistad es **la vida<sub>1</sub>**; nunca es bastante **larga<sub>2</sub>**, pero hay muchas veces en que se tiene **el sentido<sub>3</sub>** de que **el tiempo no pasa<sub>4</sub>**. Hay personas que tienen los mismos amigos **durante el largo de<sub>5</sub>** su vida y hay otras que siempre conocen a nuevas personas por donde se vayan. Sin embargo, para mí, la amistad es como la vida porque me parece que nadie **tiene<sub>6</sub>** **todo el tiempo** que necesite para desarrollar completamente una amistad, pero también tengo algunas amistades que no han desarrollado mucho desde el primer día que conocí a esta persona por primera vez. Y, como la vida, las amistades cambian bastante con tiempo. Para las amistades que sí desarrollan, **hay<sub>7</sub>** **tiempos<sub>8</sub>** **de paz**, como en la vida, pero también hay algunos tiempos en que **hay<sub>9</sub>** **guerra** y nada **se pasa bien<sub>10</sub>**.

**SP476A/7/PRET**

La felicidad es muchas cosas. Es poder que hacer lo que te gusta hacer. Es poder que vivir con la gente que ames y que te ame. Es **tener<sub>1</sub>** **la libertad** de expresarte en la manera preferida tuya. Sobre todo, creo que la felicidad verdadera sea **tener<sub>2</sub>** **el alma en paz<sub>3</sub>**.

**SP476A/7/POST**

Para mí, la amistad **cuenta<sub>1</sub>** **la vida** como **un césped bien cortado<sub>2</sub>**. Cuando empieces a cortar el césped, hay que hacerse daño, pero luego, con todo el verde, todo el mundo está feliz. También, la amistad puede ser como **una comida de mariscos bien cocida<sub>3</sub>**. Aunque tenga que comer los mariscos para gozar de ellos, no se puede contemplarlos sin después de comerlos.

**SP476A/8/PRET**

La felicidad, como todas las cosas, sólo es un idea en la mente. Esta idea, con sentido, se puede **cambiar<sub>1</sub>**, como todos **los ideas**. **Alguna gente<sub>2</sub>** le gusta ser miserable, pues ellos sólo se permiten ver las cosas malas en seguida, no son felices y están **satisfechos<sub>3</sub>**. Para **tener<sub>4</sub>** **la felicidad**, una persona sólo necesita que **ver<sub>5</sub>** **la felicidad** y no será una problema. De pensar en las cosas buenas que tienes, las cosas buenas que cualquiera persona puede encontrar, es de **encontrar<sub>6</sub>** **la felicidad**. Para mí, no es mucho. No necesitas de dinero ni **el suceso<sub>7</sub>**. Sobre todo hay realmente sólo una cosa que necesitas, el amor. De cualquier forma después del amor, **seguiré<sub>8</sub>** **la felicidad**. El amor es la familia, los amigos buenos, **el divertido<sub>9</sub>** que nos **compartimos<sub>10</sub>**. La felicidad sólo es una

palabra que **hemos hecho para un sentido en la mente**<sub>11</sub>. Pero, si quieres, puede ser real para ti.

#### SP476A/8/POST

Para mí y la amistad es **la felicidad**<sub>1</sub>. Mira, es que se puede sobrevivir sin la felicidad, pero la vida es mucho peor. Es lo mismo con la amistad. Para mí, la amistad es lo único que necesitas para **tener buena vida**<sub>2</sub>, para divertirse durante la vida. Podemos hablar de amor, o si quieres, dinero. Algunos van a **incluir**<sub>3</sub> estas cosas, pero éstas no puede **durar**<sub>4</sub> como la amistad. **Alguna gente**<sub>5</sub> va a comparar la amistad al **mar**<sub>6</sub>: algunas veces **violento**<sub>7</sub>, **peligroso**<sub>8</sub>, otra es muy **bonito**<sub>9</sub>. Si la amistad es cuestión sea **real**<sub>10</sub>, nunca va a ser nada diferente que bonita. Lo único que necesita es en la vida en ese algunos buenos amigos. El amor a que es diferente que lo romántico, por lo de la familia. Estos son muy buenos también, pero son diferentes. El amor romántico si es como **el mar**<sub>11</sub>. Puede ser muy peligroso si no **tengas cuidado**<sub>12</sub>. Lo de la familia es más real y más **fuerte**<sub>13</sub>, es decir que, dura más tiempo. Pero hay **la fuente**<sub>14</sub> de cosas que puede **encontrar**<sub>15</sub> **en la amistad** que algunos no se puede encontrar de miembros de su familia. Quizá seas persona **suertes**<sub>16</sub>, y puede encontrar la amistad de que hablo dentro de la familia, cual es muy bonita.

#### SP476A/9/PRET

La felicidad es **algo** que siempre **está escondido bajo de**<sub>1</sub> **otras cosas en la vida**. La felicidad significa **buscar**<sub>2</sub> **la importancia en cada momento**. Un gran acuerdo de porque vivimos. Es unas veces las pocas cosas que no podemos ver, y otras veces es la que **llena**<sub>3</sub> **el día**. **La luz**<sub>4</sub> **en un momento oscuro**. La gente en la vida que **da apoyo**<sub>5</sub>. Para unas personas la felicidad es una cosa que nunca es posible. Otras personas **buscan la felicidad en manera superficiales**<sub>6</sub> como en dinero. Para mí, la felicidad es una **mezcla**<sub>7</sub> **de todo**. Siempre estoy buscando, y unas veces **la tengo**<sub>8</sub> y otras no. Unas veces hago algo para **interrumpir**<sub>9</sub> **la felicidad**, pero siempre tengo que **recordar**<sub>10</sub> **la felicidad** en cada momento.

#### SP476A/9/POST

La amistad es **una hoja**<sub>1</sub>. Siempre está cambiando depende de **las temporadas de la vida**<sub>2</sub>. Unos amigos **se quedan mucho tiempo**<sub>3</sub> y otros se van cuando la vida es difícil, y las hojas se van cuando **el tiempo empieza a hacer frío**<sub>4</sub>. Es posible que uno se pueda tener unos amigos toda la vida, pero la amistad siempre **cambia de forma**<sub>5</sub>. Los tipos de amistades en el colegio no son lo mismo que los tipos de amistades en la universidad. Además, **un árbol**<sub>6</sub> empieza **en la primavera**<sub>7</sub> con **muchas hojas**<sub>8</sub>. Un pequeño que tiene seis años debería tener un montón de amigos. Poco a poco **se van**<sub>9</sub> y sólo unos importantes **se quedan**<sub>10</sub>. La hoja **cambia de color y textura**<sub>11</sub> con el tiempo. Unas se **cayen**<sub>12</sub> el suelo y **están olvidadas**<sub>13</sub>. Es posible **destruirlas**<sub>14</sub> sino **presta atención**<sub>15</sub>.

#### SP476A/10/PRET

La felicidad es mirar a un niño o una niña y la niña o el niño mira a ti, y **compartir**<sub>1</sub> **una sonrisa** con el o ella. Es **hablar con**<sub>2</sub> **un animal**, y el **te entiende**<sub>3</sub>.  
Es un gato en el sol.  
Es caminar por la calle cuando todo el mundo está caminando y hablando y charlando y riendo.

La felicidad es un sentido de calor<sub>4</sub>, de comodidad<sub>5</sub>.  
 Es una siesta cuando el sol está suave detrás de las cortinas<sub>6</sub>.  
 Es correr libremente y jugar con abandono<sub>7</sub>  
 es riendo alta y no te importa lo que los otros piensan.  
 Es volver a casa después de un día largo<sub>8</sub>,  
 o volver a la casa de tus padres después de un semestre largo.  
 Es comprando regalos para los amigos.  
 Es tener<sub>9</sub> amigos, y los amigos tienen tu.  
 Es estar en silencio<sub>10</sub> con la paz completa.

#### SP476A/10/POST

La amistad es algo gratis<sub>1</sub>, pero te cuesta<sub>2</sub> mucho...  
 Nunca tienes que pagar<sub>3</sub> para la amistad, pero un día necesitas dar lo mismo<sub>4</sub>  
beneficio al otro...  
 La amistad es como un parasol<sub>5</sub>, que te ayuda disfrutar<sub>6</sub> los días de sol<sub>7</sub> aun  
 mejor, pero también, si llueve, siempre está allí para luchar<sub>8</sub> el agua.  
 Es como ropa<sub>9</sub> que te cae bien<sub>10</sub>, pero ocasionalmente choca<sub>11</sub> contra su  
complexión.  
 Es como la silla grande y confortable<sub>12</sub> en que puedes caer<sub>13</sub> después de un día  
largo<sub>14</sub>. La silla que te da descanso<sub>15</sub>, y nunca pregunta<sub>16</sub> de tu día antes de estar  
 listo hablar. La amistad es algo perfectamente imperfecto<sub>17</sub>  
 Como una jarra<sub>17</sub> que rompió y la arreglaste pero aún muestra las imperfecciones.  
 Es como chocolate<sub>18</sub>, caliente o frio, cualquiera que necesites.

#### SP477A/1/PRET

Para mí la felicidad está<sub>1</sub> en todo el cuerpo –puede llenarlo<sub>2</sub> con un sentido<sub>3</sub>  
puro<sub>4</sub> como el sol llena un cuarto con luz brillante<sub>5</sub>. Puedes sentir como vas a  
(explode)<sub>6</sub> pero en una manera buena. La felicidad es un momento<sub>7</sub> y dura para  
 momentos (infinitivos) [infinitos]<sub>8</sub> –es cuando tu corazón sonríe y llora<sub>9</sub> al  
mismo tiempo. Es una emoción que mezcla<sub>10</sub> todos sus emociones y no puedes  
 hacer nada sino sonreír.

#### SP477A/1/POST

Hay<sub>1</sub> un número infinito de tipos de la amistad. La vida consiste de (conexiones)  
 [conexiones]<sub>2</sub> que hacemos con otras personas –y que que amistad es el fuente<sub>3</sub>  
 más fuerte<sub>4</sub> de la felicidad en la vida. Todos de nosotros somos solitos, pero lo que  
nos da sentido<sub>5</sub> es las relaciones que creamos<sub>6</sub> entre nosotros. Y tener un amigo  
 bueno es algo incomparable –la diversión, la risa, el tiempo que pasa sin tiempo<sub>7</sub>,  
 sin conocer... y también un amigo comparte<sub>8</sub> en los momentos más difíciles de tu  
 vida. Un amigo puede conocer todo sobre ti– tu pasado, tu personalidad, tus  
 amores. Por eso tiene un papel<sub>9</sub> importante en tu vida.

#### SP477A/2/PRET

Para mí la felicidad es estar con toda la gente<sub>1</sub> más importante en mi vida, es decir,  
 estar con mis padres, mi hermana y mis mejores amigos. Antes de que yo salí de la  
casa<sub>2</sub> para asistir a la universidad, no había dado (cuento) [cuenta] de<sub>3</sub> cuanto yo  
 dependo en mi familia, ni de cuanto me encanta estar con ellos. Y antes de que me  
 estaba preparando para venir a España, no había entendido cuanto mis amigos de  
 la universidad significan<sub>4</sub> para mí. Siempre he querido a mi familia y a mis amigos,



y siempre les he apreciado. Para mí, entonces, la felicidad, simplemente, es estar con esta gente tan importante. No es, necesariamente, viajar a un sitio extranjero<sub>5</sub> y tropical; no es comer en los restaurantes más lujosos; no es llevar la ropa más cara –es, en cambio, charlar, reírme, discutir, hacer las cosas cotidianas que las personas que me importan tanto.

#### SP477A/2/POST

El filósofo griego Aristototele (Aristotle, en inglés) dijo que se sabe que tiene un amigo cuando se quiere lo mejor para él y por él, y francamente estoy de acuerdo con él. Tengo la suerte de<sub>1</sub> tener unos amigos muy buenos, quienes considero como hermanos<sub>2</sub>, y para quienes –y solo por quienes– deseo lo mejor del mundo. Esas son las personas con quienes puede sentir seguro siempre –con quienes puedo hablar de cualquier cosa, en quienes puedo depender por<sub>3</sub> consejos buenos, y con quienes siempre puedo divertirme. Creo que lo que defina nuestra amistad es el hecho de que nos entendemos el uno al otro tan claramente<sub>4</sub>. Nos conocemos completamente<sub>5</sub>: sabemos nuestras metas<sub>6</sub>, nuestros miedos, nuestros gustos, nuestras penas. Y por eso, siempre podemos estar cómodos<sub>7</sub> juntos. Básicamente no quedan cuestiones entre nosotros –nos confiamos el uno al otro, a veces nos comprendemos el uno al otro mejor que a nuestros mismos. Para mí, conociendo bien el placer<sub>8</sub> de la amistad, hay pocas cosas en el mundo tan importante como los amigos. Y verdaderamente me considero bendito<sub>9</sub> por tener los buenos amigos que tengo.

#### SP477A/3/PRET

Para mí, la felicidad es un paseo tranquilo durante la madrugada<sub>1</sub>. Cuando no hay gente, no hay perros ladrando, no hay coches, el mundo tiene<sub>2</sub> la paz. La felicidad es caminar a esa hora donde solamente me acompañan<sub>3</sub> mis pensamientos y reflejos. Veo el sol arriba de los árboles y me lo siento en la espalda como una manta<sub>4</sub>. Oigo los pájaros, la tierra debajo de mis zapatos<sub>5</sub>, las hojas de los robles –yo y la naturaleza. Me deja<sub>6</sub> la oportunidad de pensar en las cosas que normalmente las ignoro durante el día tus amigos, la familia, mis deseos –lo más mío que nada otra cosa. La felicidad es el tranquilo interior<sub>7</sub> que recibo<sub>8</sub> de un paseo a solas.

#### SP477A/3/POST

Hay un ritmo<sub>1</sub> de la amistad, como dando un paseo con un muy amigo. No se tiene que charlar ni platicar; solamente caminar juntos. Es la comodidad<sub>2</sub> de conocer la ruta<sub>3</sub> –pasar por dos calles perpendiculares y a la tercera, ir a la derecha, con los pasos siendo un movimiento unido<sub>4</sub>. Pasear con un amigo puede ser una actividad silenciosa, también y muchas veces, es mejor así. Con un amigo verdadero, las palabras dichas significan menos que el tiempo juntos. La amistad contiene<sub>5</sub> todos estos elementos: la comodidad, la ternura y una rutina. Últimamente, la amistad es la igualdad<sub>6</sub> de andar uno al lado del otro, entendiendo<sub>7</sub> la velocidad preferible<sub>8</sub> del otro persona y respetándola<sub>9</sub>.

#### SP477A/4/PRET

El imagen que me viene<sub>1</sub> cuando pienso en la felicidad es jugar el baloncesto en el verano<sub>2</sub>. Recuerdo el cielo azul<sub>3</sub> de que faltan las nubes<sub>4</sub> que brilla<sub>5</sub> como el alma<sub>6</sub> de que faltan las preocupaciones<sub>7</sub>. Tengo calor<sub>8</sub> por el sol generoso<sub>9</sub> y

también **por las risas y los gritos de mis amigos fieles**. Nada importa cuando juego el baloncesto. Me quedo **encapturado**<sub>10</sub> por la belleza del juego y la amistad entre yo y mis compañeritos. **Todo** en la cancha **me parece tener razón**<sub>11</sub>. Es correcto y **me suena**<sub>12</sub>. El balón es circular y perfecto, cabe bien en las manos. El moverme es expresarme por los tiros y rebotes. El **driblar**<sub>13</sub> es **un arte**<sub>14</sub>. El saltar es **soltar**<sub>15</sub>. Suéltate **del peso**<sub>16</sub> del mundo. ¡Alcanza al tablero, **alcanza**<sub>17</sub> a **los sueños** y **machaca**<sub>18</sub>! La fuerza del cuerpo, de las piernas corriendo me **satisface**<sub>19</sub> **el alma**. El juego es **puro**<sub>20</sub>. Jugar entre amigos que he conocido toda mi vida es **estar perfectamente cómodo**<sub>21</sub>. Para mí el baloncesto es la felicidad.

#### SP477A/4/POST

Para mí la amistad es **una relación** que no **se rompe**<sub>1</sub>. Aunque existan tiempo **duros**<sub>2</sub> la amistad (**endura**) [**perdura/resiste**]<sub>3</sub>. Un verdadero amigo **quedará**<sub>4</sub> **leal** de todos modos a lo largo de cualquier **crisis** que **surja**<sub>5</sub>. Para algunos un amigo es la persona con la que se emborracha los fines de semana y sólo le llama para **llevar a cabo**<sub>6</sub> **la siguiente noche de juerga**. Creo que la amistad es una cosa más **sagrada**<sub>7</sub> e íntima que ser compañeros de fiesta. Un amigo de verdad debe ser alguien con que se puedan **compartir**<sub>8</sub> **los pensamientos íntimos** y que **te apoyaría**<sub>9</sub> o daría consejos si fuera necesario.

#### SP490/1/PRET

La felicidad es **el sentido**<sub>1</sub> de **control**<sub>2</sub> que **me entra**<sub>3</sub> durante una clase de balet. Es la (**risa**) [**risa**] que me **da**<sub>4</sub> después de haber comido. Es recibiendo una carta de una amiga que no has visto por mucho tiempo.

#### SP490/1/POST

La amistad es algo necesario en la vida. No puedes escoger tu familia pero sí puedes escoger los amigos. Los amigos son personas que siempre **estarán contigo**<sub>1</sub> aunque no siempre estarán cerca de ti. **Mejoran**<sub>2</sub> cualquier **situación...** hasta las **malas**.

La amistad es reír, llorar, comer, hablar y todo lo bueno de la vida. Hay **amigos** que **se hacen**<sub>3</sub> cuando eres joven y otros que se hacen cuando eres mayor. Pienso que los amigos que haces en la universidad son los que tendrás por toda la vida. Mis mejores amigos son los que quiero tener cerca de mí cuando sea vieja.

#### SP490/2/PRET

Para mí, la felicidad es el calor del sol en mi cara, **un arcoiris después de una lluvia**<sub>1</sub>, y **suena**<sub>2</sub> como **la risa de mi papá**<sub>3</sub>.

La felicidad es como **un masaje para todos los sentidos**<sub>4</sub>: **una rosa para el nariz**<sub>5</sub>, **una fresa para la lengua**<sub>6</sub>, **seda para la piel**<sub>7</sub> y **dulces para los ojos**<sub>8</sub>. **Fuerte**<sub>9</sub> y **vibrante**<sub>10</sub>, la felicidad **nos sacude**<sub>11</sub> y **nos llena**<sub>12</sub> a la misma vez, para que al final pueda sentirlo en mis dedos igual como en mis labios. Pero para realmente **conocer**<sub>13</sub> **la felicidad** uno tiene que **conocer**<sub>14</sub> **la tristeza**. Los dos **están unidos**<sub>15</sub> porque **vienen del**<sub>16</sub> mismo lugar: **el corazón**<sub>17</sub>. Por eso **los imágenes, sonidos, o sentidos** que **pueden transmitir**<sub>18</sub> **la felicidad** con la tristeza son los mas fuertes e impresionantes.

### SP490/2/POST

Para mí la **amistad** es como **un diamante muy raro**<sub>1</sub> que todo el mundo busca y que a veces gente **lo piensa tener sin tenerlo**<sub>2</sub>. La verdadera amistad es muy difícil **encontrar**<sub>3</sub>, **se esconde**<sub>4</sub> y sólo **sabe florecer**<sub>5</sub> después de mucho tiempo. Pero a veces **se muestra la cara**<sub>6</sub> inmediatamente, como **de sorpresa**<sub>7</sub>, a través de una sonrisa o una conversación. Pero todo tenemos que **tener cuidado con**<sub>8</sub> ese tipo de amistad, uno nunca sabe si es de verdad, **honesto**<sub>9</sub>, o **sincero**<sub>10</sub> hasta que **la vida lo pruebe**<sub>11</sub> con circunstancias difíciles o situaciones complejas. Pero cuando realmente se encuentra, la amistad es algo muy lindo, concreto y especial que como **la unión entre la arena y el mar**<sub>12</sub> es para siempre. **Más fuerte**<sub>13</sub> que los amores y **más sincero**<sub>14</sub> que la familia porque **la familia**<sub>15</sub> que **se encuentra**<sub>16</sub> **entre amigos** se elige y se cuida para siempre.

### SP490/3/PRET

La felicidad pueden ser muchas cosas y lo que **me hace feliz**<sub>1</sub> siempre esta cambiando. Para ser feliz yo siempre tengo que disfrutar de las cosas sencillas como: un buen almuerzo, un día soleado, poder dormir una hora más por la mañana. Además de poder disfrutar de esto, uno necesita **compartir con**<sub>2</sub> sus amigos y familia; yo siempre disfruto las situaciones más cuando hay alguien conmigo. Si yo no tuviera muchos amigos con los que siempre **salgo**<sub>3</sub>, siempre estaría triste. La amistad es lo que **crea**<sub>4</sub> **la mayor felicidad** en mi vida, no es lo mismo estar aburrido solo que estar aburrido con otra persona juntas. Esto **puede sonar raro**<sub>5</sub> pero yo aprecio mucho el tiempo que paso con mis amigos y no importa lo que estamos haciendo. La otra cosas que es importante de la **felicidad** es que se tiene que **buscar**<sub>6</sub>, a veces **nos encuentra**<sub>7</sub> pero esto no suele ocurrir muy a menudo. Cuando **estoy**<sub>8</sub> **deprimido** yo siempre trato de cambiar mi situación para mejorarla.

### SP490/3/POST

La amistad es como **el corazón**<sub>1</sub> **de la vida**, no se puede vivir sin ella. Es algo necesario que todo el mundo intenta de **encontrar**<sub>2</sub> y la mayoría lo **logra descubrir**<sub>3</sub>. Además la amistad hacen que a veces parezca rápida, normalmente **toma mucho tiempo en**<sub>4</sub> **crear**<sub>5</sub>. También es algo que no **se pierde**<sub>6</sub> fácilmente, no importa cuantos **años pasan**<sub>7</sub> o cuanta distancia exista entre dos amigos, cuando se ven otra vez es como si **nada hubiera cambiado**<sub>8</sub>. Nada más toma un par de minutos para saludarse y después la amistad y la relación vuelve a ser normal como lo era hace mucho tiempo. Una de las peores cosas es cuando **conflicto**<sub>9</sub> y **diferencias hace**<sub>10</sub> que **una amistad se rompa**<sub>11</sub>. Esto nunca es agradable aunque a veces sea necesario, además **el dolor y tristeza creado por**<sub>12</sub> **esta separación** nunca es fácil de. Pero **el lado positivo**<sub>13</sub> de la amistad crea tanto felicidad que siempre **vale la pena**<sub>14</sub> y **tomar el riesgo**<sub>15</sub> de encontrar nuevos amigos.

### SP490/4/PRET

Para mí la felicidad es **un círculo sin fin**<sub>1</sub>, jamás podemos **tener**<sub>2</sub> **una felicidad completa**<sub>3</sub> porque la felicidad no es **algo que podemos controlar**<sub>4</sub>. Para mí hay una diferencia entre felicidad y estar feliz; le explico: estar feliz es algo que **vas y viene**<sub>5</sub> de un momento a otro y felicidad es cuando uno ya está **satisfecho**<sub>6</sub> con todo en **el reino suyo**<sub>7</sub>. Para mí la única **gente**<sub>8</sub> que tienen felicidad son esas gente que mueren felíz.

## SP490/4/POST

La amistad es como el dinero<sub>1</sub> entre mas tienes **mas problemas trae**<sub>2</sub>. Digo esto porque cuando uno tiene<sub>3</sub> **una amistad** con alguien, esa amistad viene con<sub>4</sub> requisito<sub>5</sub>, por ejemplo: si tu quieres ir a ver un partido de fútbol y solo tienes dos billetes y hay tres amigos, tiene<sub>6</sub> **un problema**. La amistad también puede ser peligrosa<sub>7</sub> porque cuando uno se deja llevar de<sub>8</sub> que son amigo baja la guardia<sub>9</sub> y mas fácil sería que le hagan daño<sub>10</sub>. También si uno se llena<sub>11</sub> **de la amistad** puede quedar<sub>12</sub> **en situaciones inagradable**<sub>13</sub> por hacer un favor<sub>14</sub> no quedar mal con<sub>15</sub> un amigo.

## SP490/5/PRET

Felicidad, para mí es el sentido<sub>1</sub> que te da<sub>2</sub> cuando ganas el partido que te asegura un lugar en el campeonato. La Felicidad para mí es oír mi papá decir “Estoy orgulloso de ti”. Cuando conduzco mi Jeep Cherokee a noventa millas por hora por las gran carreteras de Texas, eso, ésa es la felicidad. El saber que estas plantando una semilla<sub>3</sub> en el mundo, y a verla crecer<sub>4</sub> y dar fruto<sub>5</sub>. Cuando veo<sub>6</sub> **otra parte del destino** que Dios me ha dado sugerir, a oír la voz de Dios por medio de un profeta, y ver la palabra realizarse<sub>7</sub> en la actualidad<sub>8</sub>, a saber que no importa lo que sucede, no importa lo alto lo bajo, lo grande ni lo pequeño, que no importa que fuerza trata de quitarme<sub>9</sub>, de desviarme<sub>10</sub>, de confundirme<sub>11</sub>, de dejarme solo<sub>12</sub>, que nada, nunca, jamas me podrá quitar, sacar, o coger de la mano<sub>13</sub> de Dios, ésa seguridad<sub>14</sub>, y el sentido que me da, es la Felicidad.

## SP490/5/POST

La amistad para mi es la seguridad de confianza<sub>1</sub> en alguien  
Alguien que es más sercano<sub>2</sub> que un hermano.  
La amistad es una llamada que sólo quiera saber como estas.  
La amistad es un oasis<sub>3</sub> en el desierto<sub>4</sub> de la soledad,  
el reposo<sub>5</sub> **de ser aceptado** y **el momento** que no quieres dejar<sub>6</sub>.  
La amistad es pasar por<sub>7</sub> **tiempos** difíciles con alguien apoyándote<sub>8</sub>.  
La amistad es hechar de menos<sub>9</sub> a la compañía de alguien.  
La amistad es saber que una relación es real, que vale la pena<sub>10</sub>.  
La amistad es el respeto, la sabiduría, el gozo, la fiesta<sub>11</sub> de lo bonito que es tener<sub>12</sub> y a conocer profundamente<sub>13</sub> a alguien.  
La amistad es un saludo con cariño<sub>14</sub>, es una despedida con tristeza<sub>15</sub>.  
La amistad es un día de sol y una noche de luna<sub>16</sub>.

## SP490/6/PRET

Para mí, la felicidad es estar con mi familia y amigos.  
La felicidad es una sensación maravillosa que me hace sentir contenta y con ganas de sonreír. Las imágenes que relacionó con la felicidad son: el mar<sub>1</sub>, el cielo<sub>2</sub>, mi casa<sub>3</sub>, una sonrisa<sub>4</sub>, y el corazón<sub>5</sub>. Otra cosa que asocio<sub>6</sub> **con la felicidad** es la inocencia de los niños<sub>7</sub> y el amor<sub>8</sub>.

## SP490/6/POST

La amistad es una relación bella **entre personas** que se apoyan<sub>1</sub> y se ayudan en todo lo que pueden. la amistad es algo muy valioso<sub>2</sub> que muchos no saben apreciar pero que es fundamental. Cuando pienso en la palabra amistad, me acuerdo de mis amigos y amigas con cuales comparto<sub>3</sub> mis momentos<sub>4</sub> de

**tristeza, alegría, frustración, y secretos**; son aquellos que son honestos conmigo y a cuales quiero mucho. Me encanta parar<sub>5</sub> tiempo con ellos y me divierto mucho cuando estoy con ellos. La amistad es muy bonita<sub>6</sub> y requiere de<sub>7</sub> confianza, lealtad, honestidad, amor y respeto. La amistad puede ser lo que te de<sub>8</sub> **razón para vivir**. La amistad buena debe de ser cuidada<sub>9</sub> y será lo que te hará sentir especial.

#### SP490/7/PRET

La felicidad representa sentimientos que contiene<sub>1</sub> **el corazón corriendo**<sub>2</sub>, como sin respirar por estar muy emocionado. Pero viene con<sub>3</sub> **el conocimiento** del dolor. Sin uno no reconoce<sub>4</sub> **el sufrimiento** es difícil definir a la felicidad, el acto de estar feliz. Al otro lado<sub>5</sub>, cuando uno puede decir que esta entre las manos<sub>6</sub> de la felicidad, no hay cielos oscuros<sub>7</sub> sin no cielos infinitos<sub>8</sub>, que se parece que suben para siempre<sub>9</sub>. La felicidad siempre tiene la compañía de<sub>10</sub> la sonriza. La boca se nos abren como sin no tuviera limitaciones<sub>11</sub>. al momento pensando en mi familia y gato estoy entre los brazos<sub>12</sub> de la felicidad; El amor también [a]compaña<sub>13 y 14</sub> el acto de ser feliz. **Las emociones corren**<sub>15</sub> **entre mis venas** y no me puedo quedarme quieta. ¡Amo a mi gato!

#### SP490/7/POST

¿Qué significa **tener una amistad**<sub>1</sub>? Una **conexión sentimental**<sub>2</sub> en que los dos sienten, aprecian, esa conexión en que dos personas o más se entienden como amigos. Una amistad que “es un árbol<sub>3</sub> **que siempre te da frutos**<sub>4</sub>” no es fácil encontrar<sub>5</sub>. Para hacerlo, esa amistad “conexión” entre las personas siempre tienen que estar en comunicación<sub>6</sub>. Un elemento esencial de una relación es la habilidad de hablar y entender uno a otro. La habilidad de hablar, de **tener buenas intenciones**<sub>7</sub> para la otra persona se contiene<sub>8</sub> entre la definición de una amistad. Y para que siempre te de frutos siempre tiene que estar disponible<sub>9</sub> para ayudar o apoyar<sub>10</sub> la otra persona; es importante saber que lo que significa la amistad entre las personas para conseguirlo<sub>11</sub>.

## VII. Fotografías de los integrantes del Taller de Escritura Creativa











